

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



TESIS DOCTORAL

El diseño curricular de aula como modelo de aprendizaje-enseñanza:

Una alternativa para la educación colombiana actual

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

María Elizabeth Contreras Popayán

Directores

Pilar Gútiez Cuevas
Víctor del Toro Alonso

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**EL DISEÑO CURRICULAR DE AULA COMO MODELO DE APRENDIZAJE-
ENSEÑANZA:**

**UNA ALTERNATIVA PARA LA
EDUCACIÓN COLOMBIANA
ACTUAL**

MARIA ELIZABETH CONTRERAS POPAYÁN

COLOMBIA, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

EL DISEÑO CURRICULAR DE AULA COMO MODELO DE APRENDIZAJE-
ENSEÑANZA:
UNA ALTERNATIVA PARA LA
EDUCACIÓN COLOMBIANA
ACTUAL

Director: Pilar Gútiez Cuevas.
Codirector: Víctor del Toro Alonso
Doctorando: María Elizabeth Contreras Popayán

RESUMEN

La presente investigación plantea para la educación colombiana una nueva mirada desde el paradigma humanista socio- cognitivo al aula de clase y su diseño curricular, que posibilita el desarrollo de modelos de aprendizaje-enseñanza, tomando el espacio de aula como escenario “micro” que piensa la formación de ciudadanos y ciudadanas en un mundo globalizado; desde allí el diseño curricular se asume como estrategia para transformar las prácticas pedagógicas, mejorar los aprendizajes y elevar la calidad de la educación.

Tiene como objeto un diseño curricular de aula como estrategia para la transformación de la escuela. Asumido desde el paradigma humanista plantea una cultura de la educación centrada en el “aprendizaje” y no en la “enseñanza” exclusivamente y se caracteriza por tratar de responder a una sociedad de la información, del conocimiento múltiple y del aprendizaje continuo.

Este estudio *“El Diseño Curricular de Aula como modelo de aprendizaje-enseñanza: una alternativa para la educación colombiana actual”* surge y se gesta, durante el seminario de “Curriculum como intervención en procesos cognitivos y afectivos”, y encuentra mayor fundamento en el período investigativo, con el tema de “Currículo como desarrollo de capacidades y valores” desarrollada por Martiniano Román en el doctorado de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid.

Desde los conocimientos y contenidos de estos seminarios, inició un proceso de reflexión en torno a las expectativas educativas planteadas desde la legislación educativa colombiana, Ley General de Educación (Ley 115 de 1994 que busca humanizar las relaciones en el aula, desarrollar las capacidades y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y su realidad con la calidad de la educación colombiana.

Atendiendo los datos arrojados por el Ministerio de Educación Nacional –MEN (2006) sobre los resultados de las pruebas estatales de evaluación de maestros, así como los de las

pruebas ICFES¹: Saber 3°, 5° y 9°; Pre- saber 11°; Saber 11° y Saber- Pro² de los estudiantes, en los cuales se muestra un panorama preocupante en cuanto a la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza de nuestro país. Explicar desde los especialistas educativos, pero sobre todo desde mi experiencia como maestra, estos resultados negativos en tanto los aprendizajes de los niños y jóvenes colombianos no solo a nivel nacional sino a nivel internacional, me lleva inicialmente a plantear que a pesar de diferentes estrategias propuestas por los gobiernos o por diferentes grupos de académicos, seguimos insistiendo en utilizar en el aula de clase modelos descontextualizados de enseñanza y evaluación que no permiten un verdadero proceso educativo, pero además que no reconocen a esos los sujetos del proceso educativo contemporáneos, quienes tienen otras maneras de aprender, de ser y actuar.

De otra parte, a pesar de haber entrado en el uso de la tecnología y los medios de comunicación, el uso de estas herramientas no están provisionando a los estudiantes para desarrollarse en un mundo globalizado y competitivo, en tanto siguen siendo utilizados no como herramientas que generar aprendizajes y desarrollo de conocimientos científicos y tecnológicos sino se han convertido solo en aparatos para el desarrollo de tareas.

En este sentido, me planteó como construir una estrategia pedagógica y curricular en mi aula de clase que permita mejorar los aprendizajes de los estudiantes y por tanto su desempeño en las evaluaciones tanto internas como externas. Para ello asumo que mi aula de clase es el escenario donde se pueden potencializar transformaciones en el aprendizaje y la enseñanza y desde lo propuesto por el Doctor Martiniano Román sobre el rediseño curricular de aula construyo la propuesta del rediseño curricular de aula para la enseñanza

¹ Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

² Las pruebas saber son las pruebas por competencias estatales, aplicadas a los estudiantes a los grados de la educación básica, media y la educación superior una vez al año. Son pruebas elaboradas por el ICFES que miden los desempeños de los estudiantes en las competencias básicas y las propias de cada área y en las competencias específicas de las diferentes profesiones en la educación técnica, tecnológica y superior. Los resultados en estas pruebas se enuncian de manera individual (por estudiante) e institucional, lo cual las ha convertido en un parámetro para la medición de la calidad de la educación que ofrecen las diferentes instituciones, pero también como un ranquin para las instituciones de educación públicas y privadas en el País. Para el Ministerio de Educación, así como para las Secretarías de Educación en los últimos 10 años, los resultados de estas pruebas en las instituciones públicas han sido indicadores para iniciar programas y proyectos que mejoren los desempeños y aprendizajes de los estudiantes. Proyectos que intervienen las instituciones educativas y buscan la transformación de las prácticas y los currículos.

en el área de lenguaje, asumiendo como paradigma de la educación el enfoque socio cognitivo humanista.

En este sentido, asumo los planeamientos teóricos para “refundar el aula” desde la perspectiva de Roman (2010) donde se establece que los contenidos y métodos son medios para desarrollar capacidades y valores, y la evaluación incluye indicadores definidos desde las capacidades, las destrezas y los valores-actitudes, donde a través de los objetivos planteados en términos de capacidades se aprenden y enseñan los conocimientos o contenidos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se propone romper con el sentido de los aprendizajes y la evaluación de la educación tradicional centrada en la memoria, la instrucción y la acumulación de temas o contenidos. Esta forma de comprensión de la relación entre conocimientos, aprendizajes y evaluación en el aula plantea una mirada del acto educativo y el proceso de enseñanza como un sistema, complejo y completo que obliga a refundar las prácticas pedagógicas y el papel del maestro como un mediador y facilitador del aprendizaje en el marco de la sociedad del conocimiento.

Su desarrollo se orienta desde preguntas como: ¿si al implementar el diseño del currículo en el aula desde el paradigma humanista socio-cognitivo se logra un mejoramiento en los procesos sociales y educativos? Y si esta transformación requiere necesariamente de transformar la mentalidad de los maestros formadores de maestros, en tanto la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, es una institución que ofrece formación inicial en la profesión docente y se considera escenario que por excelencia que forma a maestros y maestras del país.

Desde estos interrogantes e hipótesis el objetivo general de este estudio se centra en realizar un aporte pedagógico y curricular al contexto escolar colombiano, asumiendo conceptual y teóricamente la aplicación práctica del Diseño Curricular de Aula propuesto por Román y Díez (2001) conocido como “un modelo de planificación como aprendizaje – enseñanza. Y como objetivos específicos: a) Construir un diseño curricular de aula para los grados sexto, séptimo y octavo en el área de lengua castellana basado en el modelo T; b) Diseñar y aplicar una prueba piloto de enseñanza basada en el paradigma humanista socio-cognitivo;

c) Implementar el diseño curricular de aula desde modelo de enseñanza T durante el año lectivo con los estudiantes; d) realizar evaluaciones periódicas de los procesos de aprendizaje centrados en test *de Matrices progresivas de Raven y la escala WISC- R y e)* analizar los resultados de los estudiantes para evaluar la implementación del diseño curricular de aula desde el paradigma humanista socio – cognitivo.

El desarrollo metodológico de esta investigación, se despliega desde el enfoque cuantitativo y su metodología es un estudio de caso experimental, pues tuvo como propósito realizar y aplicar gradualmente un diseño Curricular de Aula para grado sexto, séptimo y octavo en el área de Lengua Castellana, teniendo como horizonte los nuevos estándares de calidad colombianos.

En este sentido, para presentar la construcción, el desarrollo y los resultados de este estudio, el presente documento se organiza por capítulos, de los cuales se realiza un breve resumen a continuación:

La introducción como primera parte de este documento, en la cual se expone la problemática educativa de la educación colombiana como justificación para el desarrollo de la estrategia pedagógica con una nueva mirada desde el paradigma humanista socio-cognitivo al aula de clase y su diseño curricular. Un paradigma que posibilita el desarrollo de modelos de aprendizaje-enseñanza, tomando el espacio de aula como escenario “micro” que piensa la formación de ciudadanos y ciudadanas en un mundo globalizado; y desde allí el diseño curricular se asume como estrategia para transformar las prácticas pedagógicas, mejorar los aprendizajes y elevar la calidad de la educación.

En este apartado, se encuentra la construcción del objeto de estudio, sus hipótesis iniciales y los objetivos del estudio, que busca fundamentalmente realizar un aporte pedagógico y curricular al contexto escolar colombiano, asumiendo conceptual y teóricamente la aplicación práctica del Diseño curricular de Aula propuesto por Román y Díez (2001) conocido como “un modelo de planificación como aprendizaje – enseñanza”, y desde esta teoría se presenta una alternativa pedagógica y curricular a las exigencias de actualización,

mejoramiento y transformación de la escuela, el currículum y las prácticas para la calidad de la educación en Colombia, en el marco de una sociedad Globalizada.

Capítulo I, titulado REFERENTES CONTEXTUALES: La globalización escenario de la educación en una sociedad de la información y del conocimiento: ubica al lector frente al contexto histórico y a las características propias de la sociedad contemporánea. Una sociedad que se ha configurado como ninguna otra desde la perspectiva económica como es la globalización, dinámica que ha logrado impactar no solo las formas de producción, sino las formas de ser de los sujetos y ha producido culturalmente nuevas formas de relación entre los sujetos y los conocimientos.

Desde estas tesis el estudio, centra la mirada en este capítulo en desentrañar los retos que esta sociedad plantea entonces a la educación, asumidas como la necesidad de transformaciones en las concepciones educativas y en las prácticas con el fin de responder a los retos de formación de ciudadanos para la contemporaneidad. El capítulo se subdivide buscando realizar un contexto amplio, iniciando con una mirada amplia a la globalización, su definición e implicaciones generales. Luego se centra en una mirada rápida sobre su incidencia en la educación Latinoamericana y colombiana.

Capítulo II, titulado REFERENTES CONCEPTUALES “EL PARADIGMA HUMANISTA SOCIO COGNITIVO: UN ENFOQUE EDUCATIVO PARA REFUNDAR LA ESCUELA EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO”, presenta los postulados fundamentales del paradigma humanista socio cognitivo, sus constructos en torno al conocimiento, las competencias, el aprendizaje y la enseñanza, así como sus aportes a la educación.

El capítulo parte de considerar que el diseño de una propuesta curricular de aula que conlleve la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros y las prácticas institucionales con el fin de elevar la calidad de los aprendizajes de los niños y jóvenes de cara a las exigencias de la sociedad contemporánea, requiere en primer lugar de un enfoque que movilice las significaciones y sentidos sobre la educación y formación, así como sobre

las concepciones de conocimiento y competitividad que tiene los maestros. En segundo lugar de un paradigma educativo que permita establecer un modelo pedagógico como herramienta didáctica y práctica para orientar y dinamizar los proceso de transformación de las prácticas y realizar lo que se considera como la refundación de la escuela.

Desde estos planteamientos, el capítulo muestra como de acuerdo a los objetivos de la investigación, después de indagar diferentes enfoques se escoge el paradigma Humanista socio cognitivo, por considerarse inserto en los últimos debates pedagógicos y plantear la construcción de un sujeto valorado cognitivamente pero también un sujeto que actúa, siente y desde su poder creador puede transformar el mundo que le rodea; empoderado y desde su saber artifice de su realidad y proyecto de vida.

Capítulo III, titulado METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN, presenta el enfoque cuantitativo experimental en el marco de la investigación social educativa, contextualiza la población de la investigación y el escenario en el cual se desarrolla, así como las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación y el proceso que se llevó a cabo durante el estudio.

En este capítulo se plantea que una estrategia de aprendizaje – enseñanza desde el paradigma humanista socio- cognitivo para transformar el aula de clase requiere de una método de investigación que permita recoger y analizar datos cuantitativos sobre variables, así como estudiar los resultados que arroja las relaciones que se producen al implementar el diseño curricular de aula. Por lo tanto, la investigación cuantitativa experimental permitió formular, aplicar, analizar a la luz de la teoría y revisar el proceso y la propuesta de la estrategia de aprendizaje – enseñanza de forma permanente durante el tiempo que dura el estudio.

En el capítulo se plantea que la metodología cuantitativa, es un método de investigación centrado en los principios de la investigación positivista y neopositivista, que establece el desarrollo de estándares de diseños estrictos, predictivos, es por ello que esta metodología

es la propicia para este estudio, ya que su objetivo principal es el diseño de un currículo de aula como modelo de aprendizaje, por lo tanto se parte de un estándar o diseño previo y la formulación de hipótesis y variables previas de trabajo que luego fue aplicado, registrado y los resultados que arrojaron fueron analizados a la luz del paradigma humanista para encontrar la asociación o relación entre las variables que son cuantificables.

Capítulo IV, titulado TRATAMIENTO Y ANALISIS DE RESULTADOS, presenta los resultados de la aplicación de los test en los momentos de la investigación pre y post tratamiento; así como una lectura inicial estadística de los mismos y por último una interpretación de los mismos a la luz de las hipótesis formuladas para el estudio.

El capítulo establece que el análisis de datos se realiza para determinar mediante técnicas estadísticas, las relaciones que se dan en esos datos, lo anterior se realiza de acuerdo a los objetivos propuestos y las hipótesis de la investigación.

Muestra además los niveles de análisis que se realizan durante el estudio. El primer nivel de análisis es un análisis descriptivo que permitió establecer la forma de distribución de variables independiente y dependiente, en el ámbito de los dos grupo el experimental y el de control, para organizar y presentar la forma como se distribuyen las categorías construidas y cuáles son los valores que expresan la magnitud de estas variables y determinar el nivel de dispersión entre las unidades de los grupos. Muestra la tabulación y graficación de los resultados arrojados en la aplicación del pretest y el posttest en un proceso de comparación de los grupos de la investigación en relación a las hipótesis formuladas. Y se realizan algunas observaciones de carácter comparativo y explicativo de los resultados arrojados.

En el capítulo después de hacer el análisis de los resultados, se presenta un apartado con la interpretación de los resultados a la luz de las hipótesis y objetivos del estudio, lo que se realiza teniendo en cuenta que la investigación es un estudio caracterizado por ser social (educativo), por lo tanto se vio la necesidad de complementar el análisis descriptivo inferencial de los datos con un proceso de interpretación a la luz de la hipótesis y los

objetivos de la investigación para construir generalizaciones o extrapolaciones de los resultados arrojados por el estudio.

Capítulo V, titulado CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS, se presentan las conclusiones del estudio, desde la hipótesis central y los objetivos del estudio en relación con la propuesta de la refundación de la escuela y el paradigma humanista socio-cognitivo y un apartado con generalizaciones del estudio para ser aplicado en otras áreas o instituciones.

Estas conclusiones, se presenta inicialmente de forma particular, referentes al ejercicio de investigación, a la implementación y a los procesos que se realizaron durante el estudio. Luego se realizan una conclusiones a nivel general resaltando las ventajas del Diseño Curricular de Aula, asumido como Estrategia Pedagógica con el Modelo T, el cual aplicada en el aula con la Arquitectura del conocimiento permite desarrollar las competencias básicas, ciudadanas y laborales (emprendimiento). Elementos que se consideran fundamentales en la propuesta del Ministerio de Educación Nacional.

El capítulo presenta en su último momento un apartado de prospectiva, considerando que este estudio busca incidir y ser una propuesta alternativa para mejorar la calidad de la educación. Prospectiva que parte de ver los resultados académicos, el crecimiento y el desarrollo integral de los grupos implicados en la investigación y se propone continuar implementando este diseño gradualmente en todas las áreas del conocimiento y en todos los grados del colegio.

Pero además, se pretende que este diseño curricular de aula sea asumido en el marco de convertir la institución educativa en un centro piloto en la aplicación de esta alternativa educativa para el mejoramiento continuo de la educación en Santander y en Colombia.

Otra prospectiva fundamental de este estudio es continuar implicando a maestros, estudiantes, egresados y padres de familias en la dinámica de la Arquitectura del conocimiento y del “aprender a aprender”, en el cual se evidencien que las capacidades,

valores y competencias necesarias deben convertirse a lo largo de la vida en herramientas para aprender, para ser y para convivir.

Por último este documento presenta los anexos en el cual se encuentra todo el diseño curricular de aula de clase para el área de lenguaje que se desarrolló. Lo que implica los planes de aula, las actividades propuestas y las evaluaciones realizadas.

ABSTRACT

This research raises for Colombian education a new look from the humanist paradigm socio-cognitive to the classroom of class and curriculum design, which enables the development of learning-teaching models, taking classroom as stage space "micro" who thinks the formation of citizens in a globalized world; from there the curriculum design is assumed as a strategy to transform teaching practices, improve learning and improve the quality of education.

It aims a curricular design of classroom as a strategy for the transformation of the school. Taken from the humanist paradigm poses a culture of education focusing on 'learning' and not 'education' exclusively and is characterized by trying to respond to a society of information, multiple knowledge and continuous learning.

This study "curriculum design of classroom as learning-teaching model: an alternative to the current Colombian education" arises is brewing, the seminar of "Curriculum as intervention in cognitive and affective processes", and is more based on the investigative period, with the theme of "Curriculum as development capabilities and values" developed by Martiniano Román PhD of didactics and school organization of the Complutense University of Madrid.

Since the knowledge and content of these seminars, it began a process of reflection on educational expectations raised from the Colombian educational law, General Law of education (Law 115 of 1994 seeking to humanize relations in the classroom, develop the

skills and learning opportunities for students and their reality with the quality of the Colombian education.

According to data by the Ministry of national education – MEN (2006) on the results of the State test of evaluation of teachers, as well as the ICFES tests: learn 3rd, 5th and 9th; Pre - know 11th; Know 11th and know - Pro students, which shows a worrying picture in terms of the quality of learning and teaching in our country. Explain educational specialists, but mostly from my experience as teacher, these negative results in both learning of Colombian children and youth not only nationally but internationally, brings me initially to consider that despite different proposed strategies by Governments or by different groups of academics, we continue to insist on using in the classroom decontextualized models of teaching and assessment that does not allow a real educational process , but also which do not recognize those contemporary subjects of the educational process, who have other ways of learning, of being and acting.

On the other hand, despite being in the use of technology and media, the use of these tools are not provisioned to students to thrive in a globalized and competitive world as long as they are still used not as tools to generate learning and development of scientific and technological knowledge but they have only become instruments for the development of tasks.

In this sense, I said how to build a curriculum and pedagogic strategy in my classroom that allows to improve the learning of students and therefore their performance evaluations in both internal and external. So I assume that my classroom is the stage where is can promote changes in learning and teaching and from proposed by the Doctor Martiniano Román about the redesign curriculum of classroom built the proposal of the redesign curriculum of classroom teaching in the area of language, assuming as a paradigm of the education focus partner cognitive humanist.

In this sense, I assume the plannings theoretical to "refound the classroom" from the perspective of Roman (2010) where it is established that the content and methods are means

to develop skills and values, and the evaluation includes indicators defined from the capacities, skills and the valores-actitudes, where through the objectives in terms of skills are learned and teach knowledge or learning content. From this perspective, intends to break the sense of learning and evaluation of the traditional education focused on memory, instruction, and the accumulation of topics or content. This form of understanding of the relationship between knowledge, learning, and assessment in the classroom poses a look of the Education Act and the education as a system process, complex and complete that obliges to re-found the pedagogical practices and the role of the teacher as a mediator and facilitator of learning within the framework of the knowledge society.

Its development is oriented from questions such as: If an improvement in the social and educational processes is achieved to implement the curriculum in the classroom layout from the paradigm socio-cognitive humanist? And if this transformation requires necessarily transform the mentality of training teachers of teachers, as the school Normal upper Mary help of Christians, is an institution that provides initial training in the teaching profession and is considered stage to par excellence that trains teachers in the country.

From these questions and hypothesis the general objective of this study focuses on make a pedagogical and curricular contribution to the Colombian school context, conceptual and theoretically taking the practical application of classroom curriculum design proposed by Roman and ten (2001) known as "a model of planning as learning - teaching." And as specific objectives: to) build a design curriculum classroom for grades sixth, seventh, and eighth in the Spanish language area based on the Model T; (b) designing and implementing a pilot test of education based on the socio-cognitive humanist paradigm; (c) implement the curriculum design of classroom from teaching T model during the school year with students; ((d) conduct periodic assessments of learning processes of scale WISC - R and Raven progressive Matrices test-centric and e) analyzing the results of the students to evaluate the implementation of the curriculum design of classroom from the paradigm humanist socio - cognitive.

The methodological development of this research, unfolds from the quantitative approach and its methodology is an experimental case study, as it had for the purpose carry out and gradually apply design classroom curriculum for sixth, seventh, and eighth grade in the Spanish language area, having the new Colombian standards as horizon.

In this sense, to present the construction, development and the results of this study, this document is organized by chapters, which is a brief summary below:

The introduction as the first part of this document, which sets out the educational problems of the Colombian education as justification for the development of the pedagogical strategy with a new look from the paradigm humanist socio - cognitive to the classroom and curricular design. A paradigm that enables the development of models of learning-teaching, taking the classroom as a stage space "micro" who thinks the formation of citizens and citizens in a globalized world; and from there the curriculum design is assumed as a strategy to transform teaching practices, improve learning and improve the quality of education.

In this section, the construction of the object of study, their initial hypothesis is and the objectives of the study, which mainly seeks to make a pedagogical and curricular contribution to the school Colombian context, conceptual and theoretically taking the practical application of classroom curriculum design proposed by Roman and ten (2001) known as "a model of planning as learning - teaching", and since this theory presents an alternative pedagogical and curricular requirements update improvement and transformation of the school, the curriculum and practices for the quality of education in Colombia, within the framework of a globalized society.

Chapter I, entitled CONTEXTUAL references: globalization stage of education in a society of information and knowledge: located the reader against the historical context and the characteristics of contemporary society. A society that has been configured as any other from the economic perspective as it is globalization, dynamic that has managed to impact

not only the forms of production, but forms of subjects and has produced culturally new forms of relationship between the subject and the knowledge.

Since these theses study, focused look on this chapter in Unraveling the challenges posed by this society then education, assumed as the need for changes in the educational concepts and practices in order to respond to the challenges of training of citizens for the contemporaneity. The chapter is subdivided looking to perform a broad context, starting with a broad look at globalization, its definition and General implications. It then focuses on a quick look on its incidence in Colombian and Latin American education.

Chapter II, entitled relating conceptual "PARADIGM HUMANIST partner COGNITIVE: A approach educational to re-found the school in a society of EL knowledge", presents the fundamental postulates of the paradigm humanist cognitive partner, their constructs around the knowledge, competencies, learning and teaching as well as his contributions to education.

Chapter part consider that the design of a proposed curriculum of classroom involving the transformation of the pedagogical practices of teachers and institutional practices in order to improve the quality of learning of children and young people in the face of the demands of contemporary society, requires first an approach that mobilizes the meanings and senses on the education and training, as well as on the conceptions of knowledge and competitiveness that has teachers. In second place in an educational paradigm which establish a teaching as teaching tool and practice model to guide and stimulate process the transformation of practices and realize what is considered as the Refoundation of the school.

From these approaches, the chapter shows as according to the objectives of the research, after investigating different approaches cognitive partner chooses the humanist paradigm, as insert in the latest pedagogical discussions and consider the construction of a subject valued cognitively but also a person who acts, feels, and from its creative power can

transform the world that surrounds him; empowered and from his knowledge artificie his reality and life project.

Chapter III, entitled research methodology, presents the experimental quantitative approach in the framework of the educational social research, contextualizes the population of the research and the scenario in which it takes place, as well as techniques and instruments used in the research and the process that took place during the study.

This chapter proposes that a strategy of learning - teaching from the paradigm humanist socio - cognitive to transform the classroom requires a research method that allows collecting and analyzing quantitative data on variables, as well as study results that throws the relations that occur when implementing the curriculum design of classroom. Therefore, the experimental quantitative research allowed formulate, apply, analyze in the light of the theory and review the process and the proposal of learning - teaching on an ongoing basis during the time it takes the study.

Chapter arises that the quantitative methodology, it is a method of research focused on the principles of positivist and once research, which sets standards of strict, predictive designs, it is for this reason that this methodology is the propitious for this study, since its main objective is the design of a curriculum of classroom as learning model therefore be part of a standard or previous design and the formulation of hypotheses and previous work that was then applied, registered and results that threw variables were analyzed in the light of the humanist paradigm to find the Association or relationship between variables which are quantifiable.

Chapter IV, entitled treatment and analysis of results, presents the results of the application of the test in the moments of research pre and post treatment; as well as a statistical initial reading of them and finally an interpretation in the light of the assumptions made for the study.

The chapter establishes that data analysis is conducted to determine through statistical techniques, relationships that occur in those data, the above is performed according to the proposed objectives and hypotheses of the research.

It shows also the levels of analysis carried out during the study. The first level of analysis is a descriptive analysis that helped establish the form of independent and dependent variables distribution, within the scope of the two group the experimental and control, to organize and present the way how are constructed categories and values which express the magnitude of these variables are and determine the level of dispersion between the groups. Displays the tabulating and graphing of the results in the application of the pretest and posttest in a process of comparison of the groups of the research in relation to the formulated hypotheses. And some observations of comparative and explanatory character thrown results occur.

In the chapter after the analysis of the results, presents a section with the interpretation of the results in the light of the assumptions and goals of the study, which is carried out taking into account that research is a study characterized as social (educational), therefore saw the need to complement the inferential descriptive analysis of the data with a process of interpretation in the light of the assumptions and objectives of the research to build generalizations or extrapolations from the results thrown by the study.

Chapter V, entitled conclusions and forward-looking, presents the conclusions of the study, from the central hypothesis and the objectives of the study in relation to the proposal of the Refoundation of the school and the paradigm socio-cognitive humanist and a section with generalizations of the study to be applied in other areas or institutions.

These conclusions, is initially presented in a particular way, relating to the exercise of research, implementation and processes that were carried out during the study. Then held a conclusions overall, highlighting the advantages of the Curricular design of classroom, taken as a pedagogical strategy with the Model T, which applied in the classroom with the architecture of knowledge allows to develop basic skills, civic and labour

(entrepreneurship). Items that are considered fundamental in the proposal of the Ministry of national education.

The chapter presents at the last moment a prospective section, considering that this study seeks to influence and be an alternative proposal to improve the quality of education. Prospective part of the academic results, growth and the development of groups involved in research and intends to continue to implement this design gradually in all areas of knowledge and in all grades of the school.

But in addition, to this curriculum design of classroom to be taken within the framework of the educational institution to become a pilot centre in the implementation of this educational alternative for the continuous improvement of the education in Santander and in Colombia.

Another prospective fundamental of this study is to continue involving teachers, students, alumni and parents of families in the dynamics of architectural knowledge and the "learning to learn", in which evidence is that the capabilities, values and skills should become lifelong tools to learn, to be and to live together.

Finally, this document presents the annexes which are in all the curricular design of classroom for the area of language that was developed. Implying classroom plans, proposed activities and assessments carried out.

PALABRAS CLAVE: Didáctica, Aprender a aprender, Modelo T, Competencias y Modelo Curricular.

KEYWORDS: Teaching, Learn to learn, Model T, Skills or Curricular Model.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	25
CAPÍTULO I	
REFERENTES CONTEXTUALES: La globalización escenario de la educación en una sociedad de la información y del conocimiento	34
1. Globalización un cambio cultural social, político y educativo para la sociedad del conocimiento	42
1.1. Globalización: escenario de la sociedad del conocimiento	46
1.1.1. El Conocimiento como productividad en la globalización.....	48
1.1.2. El conocimiento constructor de sujetos, saberes y prácticas sociales	51
1.1.3. El conocimiento en la globalización: nuevos dispositivos para la educación. ...	59
2. La escuela en América Latina frente al reto de la sociedad del conocimiento.....	62
3. Retos de la Globalización para la Educación Colombiana.....	67
3.1. La calidad de la educación: un reto en el marco de una sociedad globalizada....	73
3.2. Transformaciones en marcha de la escuela y el sistema educativo colombiano para transitar al modelo de aldea global y sociedad del conocimiento	78
3.2.1. La formación de los maestros y maestras en Colombia para la sociedad del conocimiento	83
3.2.2. Una escuela refundada con prospectiva para una sociedad del conocimiento ...	86
3.2.3. Obstáculos pedagógicos y epistemológicos para refundar la escuela colombiana	92
CAPÍTULO II	
REFERENTES CONCEPTUALES	97
<i>El Paradigma Humanista Socio Cognitivo: Un enfoque educativo para refundar la escuela en una sociedad del conocimiento.....</i>	<i>97</i>
1. Aprender a Aprender en el Paradigma Sociocognitivo	97
1.1. El paradigma socio-cognitivo: Un origen en la integración de lo cognitivo y el socio cultural.....	98
2. El aprendizaje un proceso de doble dimensión y los sujetos en el paradigma socio-cognitivo	104
2.1. Aprendizaje: construcción o reproducción	105
2.2. Premisas del aprendizaje – enseñanza desde el paradigma socio-cognitivo	109
2.3. El paradigma socio-cognitivo como estrategia para reconfigurar el proceso aprendizaje – enseñanza	112
3. Objetivos y Estrategias para el aprendizaje y la enseñanza en el paradigma socio cognitivo	116

3.1. Objetivos del aprendizaje en el paradigma socio-cognitivo y el diseño curricular de aula.....	117
3.1.1. Capacidades cognitivas como objetivos del aprendizaje.....	118
3.1.2. Estrategias metacognitivas para aprender a aprender.....	120
3.1.3. Modelos conceptuales para aprender a aprender.....	121
3.2. Contenidos de la enseñanza para aprender a aprender	122
3.2.1. Capacidades y valores: contenidos del aprendizaje.....	125
4. Estrategias para enseñar a aprender a aprender	129
5. Propuesta de planificación como Diseño Curricular por Capacidades y Valores El modelo T: Conceptos fundamentales	133
6. La evaluación en el Modelo T y el paradigma socio-cognitivo como herramienta de aprendizaje.....	143
7. Implementación del Diseño Curricular de aula por capacidades y valores	146
CAPÍTULO III	
METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN	149
1. Planteamiento del Problema, Hipótesis y Variables.....	150
2. Diseño de la Investigación.....	152
3. Proceso de Selección de Muestra	156
3.1. Contextualización de la población de investigación.....	156
3.2. Sujetos de la investigación: Tipo y tamaño de la muestra.....	160
3.2.1. Prueba de la homogeneidad de los grupos.....	162
4. Técnicas de la recolección de datos.....	164
4.1. Test de Matrices progresivas de Raven	164
4.2. Escala de inteligencia WISC-RM.....	166
4.3. Instrumentos de medida.....	167
4.3.1. Material del Test de Raven	167
4.3.2. Material para el Test WISC- RM	170
5. Proceso de recogida de datos.....	171
CAPITULO IV	
TRATAMIENTO Y ANALISIS DE RESULTADOS.....	173
1. Análisis de datos	173
2. Resultados.....	178
2.1. Hipótesis (H_1): Inteligencia General.....	179
2.2. Hipótesis (H_2) Prueba WISC - RM.....	186

2.3. Análisis de resultados de la aplicación de los Test de Raven y WISC-RAM pre y post tratamiento	201
3. Interpretación de los resultados a la luz de las hipótesis y objetivos del estudio	204
3.2. El modelo T aplicado en el diseño curricular de aula transforma sujetos y prácticas	206
3.3. Modelo T: Refunda la escuela y sus intenciones.....	209
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS.....	212
BIBLIOGRAFÍA.....	219
ANEXO	224

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Origen Del Paradigma Socio Cognitivo	99
Ilustración 2: Integración Del Paradigma Socio-Cognitivo	103
Ilustración 3: Implicaciones En El Desarrollo Cognitivo.....	118
Ilustración 4: Estrategias Cognitivas	120
Ilustración 5: Estrategias Metacognitivas	121
Ilustración 6: Modelos Mentales Y Formas De Representar.....	122
Ilustración 7: Estructura Cognitiva Y Desarrollo De Capacidades.	125
Ilustración 8: Procesos De La Estructura Cognitiva.....	126
Ilustración 9: Clasificación De Capacidades	127
Ilustración 10: Capacidades Cognitivas	127
Ilustración 11: Capacidades Metacognitivas	127
Ilustración 12: Capacidades Comunicativas.....	127
Ilustración 13: Capacidades Psicomotoras	128
Ilustración 14: Capacidades Socio-Afectivas	128
Ilustración 15: Razonamiento Lógico.....	129
Ilustración 16: Fases Del Aprendizaje Desde Capacidades Y Valores	130
Ilustración 17: Aprender A Aprender	134
Ilustración 18: Figuras Ejemplo Del Test De Raven.....	170
Ilustración 19: Representación De La Media De La Hipótesis 1 (H1).....	180
Ilustración 20: Representación De La Media De La Hipótesis 2(H2).....	186
Ilustración 21: Representación Gráfica Resultados Prueba Wisc-Ram Por Escala Verbal Pre Y Post Tratamiento	194
Ilustración 22: Resultados Prueba Wisc-Rm Escala De Ejecución Pre Y Post Tratamiento	197

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Paradigma Sociocognitivo Como Propuesta Epistemológica Teórico - Práctica	116
Tabla 2: Distribución Por Sexo Grupos De Investigación	161
Tabla 3: Distribución De Edades Grupos De Investigación	161
Tabla 4: Distribución De Procedencia Grupos De Investigación	162
Tabla 5: Comprobación De Homogeneidad De Grupo De Investigación	163
Tabla 6: Resultados Homogeneidad Del Grupo De Investigación	163
Tabla 7: Escalas Para Calcular El Ci	167
Tabla 8: Subescalas Verbales Y Ejecución Para Calcular El Ci	172
Tabla 9: Resultado Pruebas Pretest Y Postest. Grupo Experimental: Test De Raven Y Test Wisc-Rm	175
Tabla 10: Resultado Prueba Pretest Y Postest. Grupo Control. Test De Raven Y Test Wisc.Rm	177
Tabla 11: Representación Simbólica Del Diseño De La Hipótesis 1 (H1)	179
Tabla 12: Tabla Resultados Prueba Kruskal-Wallis - Comprobación De La Homogeneidad De Los Grupos	180
Tabla 13: Tabla De Resultados Prueba Kruskal-Wallis Después Del Tratamiento Experimentalcuadros Comparativos Pruebas Pre Y Post Test De Raven	181
Tabla 14: Cuadros Comparativos Pre De Raven	182
Tabla 15: Cuadros Comparativos Post Test De Raven	183
Tabla 16: Cuadros Comparativos De La Media Prueba Pre Y Post Test De Raven Grupo Experimental	184
Tabla 17: Cuadros Comparativos De La Media Prueba Pre Y Post Test De Raven Grupo De Control	184
Tabla 18: Cuadros De Análisis De Varianza Pre Y Post Test De Raven	185
Tabla 19: Representación Simbólica Del Diseño De La Hipótesis 2(H2)	186
Tabla 20: Resultados Prueba Kruskal-Wallis. Comprobación Homogeneidad De Los Grupos Antes De Tratamiento Experimental	187
Tabla 21: Resultados Prueba Kruskal-Wallis. Comprobación De Homogeneidad De Los Grupos Después Del Tratamiento	188
Tabla 22: Cuadros Comparativos Pretest De Wisv Rm	189
Tabla 23: Cuadros Comparativos Post Test Inteligencia General	190
Tabla 24: Cuadros Comparativos De La Media Pre Y Post Tes De Wisc-Rm	191
Tabla 25: Cuadros De Análisis De Varianza Test Wisc-Rm	192
Tabla 26: Prueba De Varianza De Un Solo Factor Escala Verbal Pre Tratamiento	197
Tabla 27: Prueba De Varianza De Un Solo Factor Escala Verbal Post Tratamiento	198
Tabla 28: Prueba De Varianza De Un Solo Factor Escala De Ejecución Pre Tratamiento	199
Tabla 29: Prueba De Varianza De Un Solo Factor Escala De Ejecución Post Tratamiento	200

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Resultado Prueba Wis – Rm Grupo Experimental	176
Gráfica 2: Resultados Prueba Inteligencia General Grupo Experimental	176
Gráfica 3. Resultados Prueba Wis - Rm Grupo De Control	178
Gráfica 4: Resultados Inteligencia General Grupo De Control	178
Gráfica 5: Datos Comparativos Pretest Inteligencia General	182
Gráfica 6: Datos Comparativos Postest Inteligencia General	183
Gráfica 7: Datos Comparativos Pre Y Postest De Raven: Desviación De La Media.....	184
Gráfica 8: Datos Comparativos Prueba Pre Y Postest Wisc Rm.....	189
Gráfica 9: Datos Comparativos Inteligencia General Pre Y Postests Wisc Ram	190
Gráfica 10: Datos Comparativos Diferencia De La Media Pre Y Postest Wisc Rm.....	191

INTRODUCCIÓN

La investigación *“El Diseño Curricular de Aula como modelo de aprendizaje-enseñanza: una alternativa para la educación colombiana actual”* surge y se gesta, durante el seminario de “Curriculum como intervención en procesos cognitivos y afectivos”, y encuentra mayor fundamento en el período investigativo, con el tema de “Currículo como desarrollo de capacidades y valores” desarrollada por Martiniano Román, la propuesta responde a las expectativas educativas planteadas desde la legislación educativa colombiana, Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que busca humanizar las relaciones en el aula, desarrollar las capacidades y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

En Colombia las políticas de educación, presentan algunos matices importantes de lo que se puede considerar una visión moderna de la educación y el currículo, es su propósito dar un giro significativo hacia aspectos influyentes en los procesos de aprendizaje tales como la familia, la comunidad, la sociedad, la cultura, no obstante, aunque este propósito es fundamental, no se refleja en la realidad actual de los modelos de evaluación, ni en las prácticas pedagógicas, ni en las organizaciones curriculares que orientan el aprendizaje de los colombianos.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional –MEN (2006), los resultados de las pruebas estatales de evaluación de maestros, así como los de las pruebas ICFES³: Saber 3°, 5° y 9°; Pre- saber 11°; Saber 11° y Saber- Pro⁴ de los estudiantes, muestran un panorama preocupante en cuanto a la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza de nuestro país. Estos resultados dejan claro, por una parte, que seguimos insistiendo en utilizar modelos

³ Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

⁴ Las pruebas saber son las pruebas por competencias estatales, aplicadas a los estudiantes a los grados de la educación básica, media y la educación superior una vez al año. Son pruebas elaboradas por el ICFES que miden los desempeños de los estudiantes en las competencias básicas y las propias de cada área y en las competencias específicas de las diferentes profesiones en la educación técnica, tecnológica y superior. Los resultados en estas pruebas se enuncian de manera individual (por estudiante) e institucional, lo cual las ha convertido en un parámetro para la medición de la calidad de la educación que ofrecen las diferentes instituciones, pero también como un ranquin para las instituciones de educación públicas y privadas en el País. Para el Ministerio de Educación, así como para las Secretarías de Educación en los últimos 10 años, los resultados de estas pruebas en las instituciones públicas han sido indicadores para iniciar programas y proyectos que mejoren los desempeños y aprendizajes de los estudiantes. Proyectos que intervienen las instituciones educativas y buscan la transformación de las prácticas y los currículos.

descontextualizados de enseñanza y evaluación que no permiten un verdadero proceso educativo y por otra parte, que en los aprendizajes de conocimientos científicos y tecnológicos tampoco estamos provisionando a los estudiantes de las herramientas necesarias para desarrollarse en un mundo globalizado y competente.

De igual forma estos resultados han dejado claro que en lo referente específicamente los fines y objetivos de la educación consagrados en la Ley General de Educación (Ley 115/94), que en su momento dieron la pauta para la creación y construcción de los lineamientos curriculares⁵ de las diferentes áreas o disciplinas del currículo escolar, así como para la evaluación de los aprendizajes no son tomados en cuenta para la elaboración del PEI⁶ (proyecto educativo institucional) y por tanto tampoco son utilizados como línea base para la formulación de los planes de estudio, planes de aula y orientación para las prácticas pedagógicas.

Aunque estos lineamientos y estándares de evaluación⁷ se orientan desde unas ideas, idearios, imaginarios y perspectiva pedagógica moderna, más humana; proyectando la

⁵ Son documentos elaborados con las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23. En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación.

⁶ PEI o proyecto educativo institucional definido en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y en su decreto reglamentario 1860 de 1994 de obligatorio cumplimiento para todas las instituciones educativas. Representa la autonomía que tienen las instituciones educativas de definir teniendo como base lo consagrado en la Ley su propuesta pedagógica y curricular. Busca con ello el desarrollo de una educación pertinente, que reconozca las características propias de los contextos escolares y da libertad a las instituciones para plantear el 20% del currículo en áreas optativas. En el PEI se encuentra consagrado la misión y la visión de la institución de acuerdo a una caracterización de la comunidad, se definen los objetivos de la educación del colegio acordes con los fines de la educación colombiana consagrados en la ley; se encuentra también la definición del énfasis y la organización escolar (niveles, ciclos, grados); se consagran allí los planes de estudio por área, las formas de evaluación y el Manual de Convivencia. Es suma el PEI es la carta de navegación de la institución.

⁷ Los Estándares de Competencias Básicas son criterios claros y públicos de evaluación de los aprendizajes, que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar. En los estándares básicos de calidad se hace un mayor énfasis en las competencias, sin que con ello se pretenda excluir los contenidos temáticos. No hay competencias totalmente independientes de los contenidos temáticos de un ámbito del saber -qué, dónde y para qué del saber-, porque cada competencia requiere conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas para su desarrollo y dominio. Sin el conjunto de ellos no se puede valorar si la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado. La noción actual de competencia abre, por tanto, la posibilidad de que quienes aprenden encuentren el significado en lo que aprenden.

formación de los ciudadanos y ciudadanas del futuro; la realidad educativa, aquello que se vive día a día en las aulas, muestra unas prácticas, unas relaciones con el conocimiento y unas interacciones ancladas en los viejos hábitos de lo que hemos llamado la “pedagogía y práctica tradicional”, a esto se suma en cuanto a la calidad de la educación colombiana, las dificultades de infraestructura y administración de las instituciones escolares; factores que hacen difícil la trama de cambio, la transformación y la renovación de la escuela en Colombia.

Construcción del objeto de investigación

Es desde esta situación contextual, que la presente investigación plantea para la educación colombiana una nueva mirada desde el paradigma humanista socio- cognitivo al aula de clase y su diseño curricular, que posibilita el desarrollo de modelos de aprendizaje-enseñanza, tomando el espacio de aula como escenario “micro” que piensa la formación de ciudadanos y ciudadanas en un mundo globalizado; y desde allí el diseño curricular se asume como estrategia para transformar las prácticas pedagógicas, mejorar los aprendizajes y elevar la calidad de la educación.

El diseño curricular de aula como estrategia para la transformación de la escuela asumido desde el paradigma humanista, plantea una cultura de la educación centrada en el “aprendizaje” y no en la “enseñanza” exclusivamente, que se caracteriza por tratar de responder a una sociedad de la información, del conocimiento múltiple y del aprendizaje continuo. Por lo tanto parte de reconocer que la escuela ya no es la fuente única de conocimiento para los estudiantes y que en la actualidad son muy pocas las “primicias” informativas que se reservan para la escuela.

Hoy, los nuevos vientos educativos están poniendo finalmente atención al aprendizaje, es decir, en el punto de vista del estudiante. Esto marca un viraje radical a la pedagogía. El objetivo último de la educación es el aprendizaje, y es a partir de este que se evalúa al estudiante, al maestro y al sistema. Lo que importa es que los estudiantes aprendan lo que necesitan para desempeñarse en el mundo y no lo que maestros quieran enseñar. En esta perspectiva el buen maestro no es el que enseña muchas cosas sino el que logra que sus

estudiantes aprendan efectivamente lo que la sociedad requiere que dominen, para desenvolverse y realizar su proyecto de vida.

Entonces en este ejercicio de investigación, que realiza una apuesta de un diseño curricular de aula centrada en el paradigma humanista socio-cognitivo, plantea un maestro que desarrolle la capacidad reflexiva sobre su propia práctica y oriente el trabajo en el aula con una metodología activa y participativa que vincule las tecnologías y comprenda los procesos de desarrollo integral y contextual de los sujetos (niño – niña – joven) con los cuales interactúa en el aula de clase.

Desde este diseño curricular de aula, se piensa la institución educativa ya no como el único medio de conocimiento e información, se plantea como espacio de formación que no debe competir o satanizar, esos otros conocimientos y aprendizajes que brindan hoy a los niños y jóvenes los medios masivos de comunicación, sino que los asuma como una herramienta potente que le permita realizar su función social de formar a las nuevas generaciones, es decir, el diseño curricular de aula establece la necesidad de incorporar un cambio en el papel y los objetivos de la escuela.

En este sentido, un diseño curricular de aula, como el que se propone en esta investigación considera que la escuela debe integrar y apropiarse los nuevos medios de aprendizaje, valorar ese conocimiento externo para cobrar protagonismo en la formación de seres humanos no solo competitivos sino competentes; apostar a “aprender a aprender”. Competencia que no solo refiere el “actuar en contexto o aplicar unos conocimientos en un contexto”, sino que convoca el desarrollo de habilidades y capacidades de reflexión, de autonomía y de creación, que le permiten al estudiante asumir una actitud frente al magma de información, seleccionarla, procesarla y desde ella construir nuevos conocimientos para actuar en el mundo.

Desde esta perspectiva las instituciones educativas deben pasar de los conocimientos a las competencias como meta de la enseñanza, pensar la formación no como un proceso repetitivo, sino como un proceso de construcción con lo cual la formación de todos los

ciudadanos, se convierte en el pasaporte hacia una sociedad productiva, integrada y transformadora. Sin embargo como lo sostiene el Dr. Roman Martiniano (2004) los nuevos códigos que maneja la sociedad del conocimiento tanto a nivel de desarrollo profesional y humano, no han llegado al currículum escolar y mucho menos al aula, escenario en el cual se concreta y concentran los procesos de formación de los ciudadanos, en sociedades como la contemporánea, en las cuales la información cambia de manera vertiginosa los contenidos se agotan, por lo tanto lo importante en los procesos de formación son el desarrollo de herramientas que permitan continuar aprendiendo los nuevos contenidos, pero también interpretarlos, y hacer uso de ellos para crear, es decir *“el pensar con las manos”* (Roman, 2004: 18)

Es así que conceptos como el de conocimiento, el cual en una sociedad de conocimiento es su ingrediente fundamental, no puede ser entendido como los contenidos sino que el conocimiento se considera “conjunto de herramientas para aprender y seguir aprendiendo (capacidades, destrezas y habilidades), contenidos (formas de saber) sistémicos, arquitectónicos y sintéticos y también “contenidos aplicados” o métodos considerados como formas de hacer o habilidades” (Roman, 2004: 18)

Este nuevo escenario, exige que las aulas se “refunden” para que se potencie el uso de estrategias que promuevan el desarrollo de capacidades y destrezas y la internalización de valores y actitudes, lo cual modifica radicalmente el currículum, el maestro debe configurarse como un mediador de nuevas formas de aprender y pensar, debe entender que los contenidos, métodos y actividades son medios para desarrollar procesos cognitivos y afectivos y que la acumulación de información debe “ceder el paso” a la negociación y construcción de conocimientos, especialmente a aquellos que permiten al ser humano “aprender cómo aprende y aprender a seguir aprendiendo”.

Estos retos que se plantean a la educación contemporánea en palabras del Dr. Román Martiniano (2004), requieren que la escuela sea “refundada” desde la base de un paradigma con escenarios pedagógicos y estilos de aprendizajes flexibles, interactivos y multiactivos, es decir desde un Paradigma humanista socio cognitivo, para quien:

La sociedad del conocimiento se construye en un nuevo escenario que es la globalización y la escuela no puede ignorar sus demandas, pero también debe neutralizar sus peligros y denunciarlos. En este sentido la escuela ha de ser profundamente humanista y por ello enfrentarse a los planteamientos positivistas, “dolarizados” y consumistas de la globalización. Pero ésta no es un mal necesario e incontrolable, sino que debe ser manejada en sus aspectos culturales desde la escuela y el currículum, pero no desde esta escuela, sino desde un modelo de Escuela Refundada en el marco de un nuevo paradigma. (Martiniano, 2004:18)

La idea de una escuela Refundada, es pertinente para el desarrollo de esta investigación por cuanto, plantea desde sus principios pedagógicos la necesidad de que la escuela realice un relectura de sus procesos, plateando su hacer desde un nuevo paradigma el socio cognitivo, pero además que el aula se piense como un espacio curricular fundamental en los procesos de transformación, como sostiene el Dr. Roman Martiniano “...necesitamos reconducir las fuentes del currículum, integrando adecuadamente en este nuevo paradigma: la fuente psicológica, la fuente sociológica, la fuente antropológica y la fuente pedagógica. Ello implica una nueva lectura de fuente epistemológica del currículum, desde un nuevo paradigma” (Roman, 2004:19)

Hipótesis de investigación

En este sentido, se plantea desde la perspectiva de la escuela Refundada, para “refundar el aula”, que los contenidos y métodos son medios para desarrollar capacidades y valores, lo que establece una evaluación por objetivos (capacidades-destrezas y valores-actitudes) donde a través de los objetivos planteados en términos de capacidades, se evalúan los contenidos y los métodos en función de las capacidades; esta forma de comprensión de la relación entre conocimientos, aprendizajes y evaluación en el aula plantea una mirada del acto educativo y el proceso de enseñanza como un sistema, complejo y completo que obliga a refundar las prácticas pedagógicas y el papel del maestro como un mediador y facilitador del aprendizaje en el marco de la sociedad del conocimiento.

Así como hipótesis principal se formula, si la enseñanza basada en un Paradigma Humanista Socio-cognitivo (Modelo T), tal y como acabamos de defender, se presenta con mayores posibilidades de éxito en la escuela que la basada en un Paradigma Conductista

(Modelo Escuela Clásica y Activa), al comparar los resultados académicos obtenidos con ambos paradigmas, encontraremos un mejor aprendizaje cuando la enseñanza ha estado basada en el primero que cuando lo ha estado en el segundo

Cómo Hipótesis secundarias que permite comprobar la hipótesis principal se formula:

Hipótesis 1(H₁): Si la enseñanza basada en el Modelo T se presenta con mayores posibilidades de éxito que la basada en el Modelo de la escuela Clásica y Activa, al comparar las puntuaciones obtenidas en un Test de Inteligencia general, encontraremos que éstas son significativamente más elevadas, a final de curso, cuando la enseñanza ha estado basada en el primer paradigma que cuando lo ha estado en el segundo”

Hipótesis 2 (H₂): “Si la enseñanza basada en el Modelo T se presenta con mayores posibilidades de éxito que la basada en el Modelo de la Escuela Clásica y Activa, al comparar las puntuaciones obtenidas en el test WISC-RM, encontraremos que éstos son significativamente más elevadas, a final del curso, cuando la enseñanza ha estado basada en el primer paradigma que cuando lo ha estado en el segundo.

Con estas hipótesis, podemos responder a preguntas como: si al implementar el diseño del currículo en el aula desde el paradigma humanista socio-cognitivo, para lograr procesos de cambio y mejoramiento sociales y educativos requiere necesariamente de transformar la mentalidad de los maestros formadores de maestros, en tanto la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, es una institución que ofrece formación inicial en la profesión docente y se considera escenario que por excelencia que forma a maestros y maestras del país.

Objetivos de investigación

Objetivo general:

Realizar un aporte pedagógico y curricular al contexto escolar colombiano, asumiendo conceptual y teóricamente la aplicación práctica del Diseño curricular de Aula propuesto por Román y Díez (2001) conocido como “un modelo de planificación como aprendizaje – enseñanza”, y desde esta teoría se presenta una alternativa pedagógica y curricular a las

exigencias de actualización, mejoramiento y transformación de la escuela, el currículum y las prácticas para la calidad de la educación en Colombia, en el marco de una sociedad Globalizada.

Objetivo Específicos

- Construir un diseño curricular de aula para los grados sexto, séptimo y octavo en el área de lengua castellana basado en el modelo T.
- Diseñar y aplicar una prueba piloto de enseñanza basada en el paradigma humanista socio-cognitivo.
- Implementar el diseño curricular de aula desde modelo de enseñanza T durante el año lectivo con los estudiantes
- Realizar evaluaciones periódicas de los procesos de aprendizaje centrados en test *de Matrices progresivas de Raven y la escala WISC- R*.
- Analizar los resultados de los estudiantes para evaluar la implementación del diseño curricular de aula desde el paradigma humanista socio – cognitivo.

El desarrollo metodológico de esta investigación, su enfoque es cuantitativo y su metodología es un estudio de caso experimental, pues tuvo como propósito realizar y aplicar gradualmente un diseño Curricular de Aula para grado sexto, séptimo y octavo en el área de Lengua Castellana, teniendo como horizonte los nuevos estándares de calidad colombianos.

Este proceso se trabajó con una población ubicada en un grupo control y grupo experimental, con el cual se aplica una prueba piloto de enseñanza basada en un Paradigma Humanista Socio-Cognitivo (modelo T), buscando demostrar a partir de la aplicación de pruebas o Test, que el aprendizaje – enseñanza basado en el paradigma socio-cognitivo presenta mayores posibilidades de éxito en la escuela que el desarrollado desde el paradigma Conductista (Escuela clásica y escuela Activa), estos resultados se develan al comparar los resultados académicos de los estudiantes después de la aplicación de la propuesta durante tres años.

Las técnicas o instrumentos de investigación básica y aplicada que permiten en los diferentes momentos de la investigación realizar un diagnóstico y medir los resultados de la estrategia son: el *Test de Matrices progresivas de Raven*, que busca medir inteligencia, capacidad intelectual, habilidad mental general, por medio de la comparación de formas y el razonamiento por analogías.

La escala WISC- R(1974) que mide: a) habilidad en el manejo de la cantidad de información que el niño debe tener con respecto al nivel educativo en que se encuentra; b) habilidad de comprender las indicaciones; c) capacidad de identificar similitudes o aspectos comunes mediante estímulos verbales superficiales; d) habilidad de resolver problemas con la aplicación de operaciones matemáticas; e) habilidad para comprender palabras; f) habilidad para identificar partes faltantes; g) nivel de comprensión, habilidad de secuenciar e identificar relaciones; h) habilidad de manipular bloques para reproducir estímulos; i) destreza para manipular objetos; j) capacidad de asociación; k) habilidad para dibujar trayectorias; facilidad de dibujar figuras geométricas y capacidad de completar patrones, clasificar objetos identificar analogías y plantear la solución de problemas de manera seriada. Se utilizan también los resultados institucionales en las pruebas Saber 11 (ICFES o pruebas de estado).

CAPÍTULO I

REFERENTES CONTEXTUALES: La globalización escenario de la educación en una sociedad de la información y del conocimiento

“A menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a estudiantes del siglo XXI” Carles y Pozo Juan Ignacio. (2001)

El propósito de realizar una propuesta de rediseño curricular de aula como modelo de aprendizaje – enseñanza, hace necesario contextualizar las apuestas pedagógicas y educativas contemporáneas, con el fin de reconocer los procesos histórico, sociales y culturales en los cuales se ha llevado a cabo la formación de los escolares colombianos y se han construido propuestas de reforma curricular en la historia educativa colombiana. En este sentido, este primer capítulo, ubica como tema central el contexto histórico cultural de la educación en la actualidad y desde este, establece la pertinencia y necesidad de promover resignificaciones en las concepciones educativas que orientan el qué, el para qué y el cómo enseñar y aprender en la actualidad.

Así la educación, como un fenómeno social, hoy y siempre ha sido afectada por la realidad y las construcciones sociales, culturales y políticas de las sociedades en las cuales se desenvuelve. Por ello se reconoce que la educación como proceso personal y social está atravesada por el sinnúmero de fenómenos que determinan los contextos en los cuales se desarrollan los sujetos. Estos fenómenos determinan no solo las formas de ser de los sujetos, sino que juegan un papel fundamental en la construcción de sentidos, significados, en el decir y hacer de los seres humanos.

Desde esta perspectiva, pensar en realizar una propuesta de rediseño curricular, instala la necesidad de reconocer ese contexto globalizador, en el cual se desenvuelven los sujetos y los sistemas educativos en la actualidad. Así, hablar de globalización supone un proceso de creciente internacionalización y/o mundialización, de nuevas relaciones políticas internacionales; nuevos procesos productivos; una expansión y uso intensivo de la tecnología sin precedentes que determina nuevos aprendizajes necesarios y por ende

cuestiona las estructuras formales de la enseñanza y la educación no solo en Colombia sino en todos los países del mundo.

La globalización es un fenómeno económico, social y cultural, como forma de organización social y cultural propone nuevas formas de relación, configura nuevos sujetos, nuevas y diversas prácticas sociales y educativas y por ende establece la necesidad de transformar las viejas instituciones sociales, desde las cuales la sociedad construye sus formas de ser, decir y hacer.

Este mundo globalizado, caracterizado por el cambio tecnológico vertiginoso, ha configurado un contexto social centrado en la incertidumbre, en el acuciante cambio y ha construido unos sujetos diversos, donde se da paso de un sistema social basado en el progreso continuo y normatizado que daba seguridad y apropiación; a un sistema que como expresión cultural de la contemporaneidad ubica al sujeto(niño – adulto) desarraigado, des apropiado, en donde los lugares que generaban identificación como la familia, han sido reemplazados por el habitar en la internet, en el ciber espacio, en donde el tiempo se convierte en una experiencia determinada por intercambios azarosos, contingentes e instantáneos que caracterizan esta época posmoderna y que de una u otra manera desbordan un campo de posibilidades diferentes a la experiencia humana y de su educación o formación en los ámbitos escolares.

En este mundo incierto, se hace necesario que los sistemas e instituciones sociales creadas para el mantenimiento de la sociedad como comunidad, generen procesos de adecuación constante y creciente “vivimos en un dinamismo de cambio de tal magnitud que necesitamos adecuaciones constantes y crecientes ante el riesgo, siempre presente, de no lograrlo todo y de perder los referentes necesarios para comprender la realidad e instalarnos en ella” (González Soto, citado en Tejada Fernández, J. 2000: 1).

En este sentido, la globalización surge con fuerza como una nueva ideología (no sólo económica) que supone un proceso de occidentalización del mundo, un nuevo orden mundial y una homogeneización cultural. Es de hecho una filosofía de la vida, una teoría y

una práctica neopositivista. (Román, 2005). En esta nueva forma de vida educarse hoy, exige adaptarse laboral, profesional y personalmente al ritmo del cambio vertiginoso social, cifrado en nuevas concepciones, sentidos y significados culturales, educativos, políticos y económicos.

Bajo estos presupuestos, se hace necesario centrar la mirada en algunas de las características más significativas de la sociedad actual, que de una u otra manera determinan el rumbo y los sentidos a los que la educación ha de ser sensible; así como plantea retos, nuevos problemas frente a la formación de los ciudadanos en los diferentes niveles educativos, que deben ser comprendidos y asumidos con estrategias y metodologías pedagógicas que brinden a los estudiantes herramientas que les permitan desenvolverse en este mundo contemporáneo.

Las características de la sociedad contemporánea que para este estudio se consideran relevantes son: Globalización; multiculturalidad; revolución tecnológica e incertidumbre valorativa, concepciones necesarias que se asumen como categorías que en la actualidad estructuran los modos de ser y hacer en el mundo social, económico, político y en el campo de la educación y que coadyuvaran instaurar una perspectiva para el proceso de análisis de los resultados que arrojan los instrumentos aplicados en la investigación, así como la implementación del modelo T y las *Matrices progresivas de Raven* y la *escala WISC-R*.

Globalización: como una categoría social y política se ha instalado en el mundo contemporáneo desde un modelo económico de libre mercado, que postula el abandono de los procesos de intervención del Estado y su cambio del rol sobre todo como regulador de la vida económica y social de los países. Esta función de regulación de la producción, la oferta, la demanda y el mercado lo asume el sector privado y a las multinacionales. En otras palabras, la globalización como modelo económico supone la internalización del capital financiero e industrial, el planteamiento de nuevas relaciones políticas y económicas ya no con presencia fundamental de los Estados o gobiernos sino entre empresas transnacionales.

La globalización, propone nuevas relaciones entre lo local y mundial, replantea las formas de producción, distribución y consumo, marcados por el uso extensivo e intensivo de la

tecnología. Como fenómeno social y cultural, ha planteado el establecimiento de un mundo donde las fronteras y circunstancias propias de la construcción cultural de las naciones se desdibujan y se configure la idea de relaciones interdependientes.

Su incidencia en la configuración individual y colectiva ha implicado la desaparición de las formas de existencia y realización de la experiencia de vida tradicionales, atadas a lo local, dando paso a la configuración de nuevas subjetividades marcadas por la desterritorialización y la configuración de nuevas formas identitarias pensadas desde una cultura estandarizada y uniforme que debe enfrentarse por contradicción a un mundo marcado por la incertidumbre.

En este sentido, la globalización es un agente de socialización de las nuevas generaciones de niños y jóvenes sin fronteras, en donde los espacios reservados para la socialización como proceso humano y educativo se interconectan, se afectan y se recontextualizan como espacios interculturales, dinámicos y complejos, lo que implica en palabras de Diez y Roman que la globalización “surge con fuerza como una nueva ideología (no solo económica), que supone un proceso de occidentalización del mundo, un nuevo orden mundial y una homogenización cultural. Es de hecho una filosofía de la vida, una teoría y una práctica neopositivista” (Diez y Roman 2001: 31). Entonces como ideología o filosofía da a los sujetos, a la sociedad y sus instituciones nuevas formas de configurarse, instituirse y relacionarse

Multiculturalidad: En el mundo contemporáneo el concepto de multiculturalidad aparece como referente frente a la pérdida de significado del Estado-nación predominante en el mundo moderno, que implicaba la homogenización o dominio de una cultura y el desconocimiento de las otras formas culturales que hacen parte de una nación y/o un Estado. Sin embargo en la dialéctica de la conformación de las naciones, frente al reconocimiento de la formación multi o pluricultural resurgen los nacionalismos asociados a parámetros culturales (lengua, etnia, religión, tradiciones, folklore). Esta categoría como característica de la contemporaneidad no es más que otro fenómeno asociado a la globalización, que pareciera una contradicción interna del mismo modelo, en la medida que

frente a la mundialización política y cultural y la homogenización cultural, se legitiman la recuperación e identificación cultural y tribal de los pueblos.

Sin embargo, este fenómeno que se asocia también a procesos democratizantes y al establecimiento de nuevas formas de interacción humana, debe mirarse con cautela y detenimiento; como señala Pérez Gómez (1988), la multiculturalidad puede llegar a exacerbar fundamentalismos, que podrían entenderse como mecanismo de defensa hacia fuera, pero también puede ser una poderosa estrategia de dominación hacia dentro.

Desde estas premisas, de acuerdo con Pérez Gómez (1988) en este proceso de globalización la mundialización es un fenómeno que no puede evitarse pero que si es bien manejada puede favorecer a las naciones en su proceso de superación de los localismos que tienden a cerrar las economías, los intercambios culturales y educativos. En este sentido, los nacionalismos, deben ser entendidos como reivindicaciones y el reconocimiento de la diferencia y diversidad en busca de una sociedad más justa, equitativa e incluyente que asuma desde lo colectivo a lo individual la construcción social.

Desde estas premisas posteriormente en el desarrollo de la globalización surge el concepto de interculturalidad que implica social, culturalmente y educativamente, una nueva categoría que permite reconocer las culturas locales en el marco de la construcción de nuevas formas de relación. La interculturalidad nos aleja de los fundamentalismos y nos coloca frente a los “otros” como un “nosotros mismos” e implica en los procesos de interacción la “alteridad” como reconocimiento del otro.

Revolución tecnológica: Comprendida como los cambios a los que asistimos en el último tercio del siglo XX, que incluye las innovadoras Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su fusión reciente en la telemática; las nuevas formas de organización de la producción y de las empresas, y las transformaciones en el trabajo y en el empleo; a lo que los expertos han dado el nombre de la última "revolución industrial". La revolución tecnológica está marcada por el auge de las TIC, las cuales agrupan un conjunto

de sistemas para administrar la información, para convertirla, almacenarla, administrarla, transmitirla y encontrarla.

Los expertos consideran que la revolución tecnológica que vive la humanidad actualmente, se puede comparar por su despliegue y transformaciones con la primera revolución industrial. Así los grandes cambios que caracterizan la sociedad contemporánea son: la generalización o masificación del uso de las tecnologías, las redes de comunicación, el rápido desenvolvimiento tecnológico y científico y la globalización de la información. Esta sociedad que hoy emerge y se instituye con sus imaginarios, sus significaciones, sus formas de decir y hacer se le reconoce como la "Sociedad de la Información", nombre que recoger bien la esencia del cambio actual.

Las significaciones imaginarias y los imaginarios sociales que se han instituido en esta sociedad han obligado a modificar conceptos básicos, como por ejemplo, espacio y tiempo e incluso la misma noción de realidad. Pero más allá de sus ventajas (democratización, igualdad de oportunidades ante la información y el conocimiento a través de los diferentes medios de comunicación) como lo advierte Pérez Gómez (1998), también se advierten algunos riesgos (apertura, saturación informativa, desprotección ciudadana, información-publicidad-propaganda, la manipulación inadvertida, difusión de estereotipos, conocimiento fragmentado, pasividad y aislamiento virtual).

En estos términos, la revolución tecnológica es vista como un elemento esencial del progreso, sin embargo la pregunta fundamental es qué tanto esta nueva noción de progreso es incluyen o excluyente. Bajo esta pregunta, emerge con fuerza, que la clave de este progreso, descansa sobre los sistemas educativos y la calidad de los aprendizajes. Como sostiene Fuentes Carlos "La educación como base del conocimiento. El conocimiento como base de la información. La información como base del desarrollo" (Fuentes, 1997: 15)

Sin embargo, advierte este autor, como se ha planteado en la problematización que conduce a esta investigación, el problema de exclusión o inclusión del progreso radica en las formas como la escuela ha asumido el papel de la información en la formación de los ciudadanos,

Demasiadas veces, la educación sólo sirve de base a la información, sin que medie el conocimiento que es garantía de solidez científica, imaginación artística, inteligencia moral. Muchas veces, la información cree bastarse a sí misma y a partir de su orgullo hueco nos engaña haciéndonos creer que porque recibimos mucha información estamos bien informados, cuando en realidad abundancia no significa calidad: consumimos basura en abundancia, eso sí, pero este tipo de información nos vuelve más ignorantes y menos educados (Fuentes, 1997: 35).

Con la premisa anterior de este autor, se reafirma el reto que tiene la educación de formar ciudadanos capaces de reflexionar, asimilar y proponer a partir del procesamiento de la información.

Incertidumbre valorativa: Esta es una de las características significativas de la sociedad y cultura actual, algunos expertos atribuyen su origen en la pérdida de referentes o valores modernos o mejor en la multiplicidad de referentes específicos que se han hecho legítimos, pero insuficientes desde la óptica global.

La incertidumbre que caracteriza el mundo contemporáneo hunde sus raíces en los cambios de significados e imaginarios de la modernidad a lo que algunos llaman la postmodernidad. Cuando el mundo cultural de occidente se aboca a comprender al sujeto humano como un ser que no es solamente razón, sino que tiene en su configuración elementos más potentes que le determinan el actuar, el decir y el hacer como son: los afectos, las emociones, las sensaciones, emergiendo ese aspecto que había permanecido oculto “el inconsciente”, que es un elemento fundamental para comprender al ser humano como un sujeto de experiencia y a ésta con un estatus ontológico y fuente de saber; esta comprensión de lo humano desborda la status moderno del conocimiento desde las ciencias mismas, llevando a cuestionar y esas verdades absolutas y positivas sobre las cuales descansaban las certezas del conocimiento moderno.

En este sentido Pérez Gómez (1988) sostiene que estamos ante un mundo, donde prima el pensamiento único, amorfo y débil, individualismo y debilitamiento de la autoridad, importancia suprema de la información como fuente de riqueza y poder, mitificación científica y desconfianza en las aflicciones tecnológicas, la paradójica promoción

simultánea del individualismo exacerbado y del conformismo social, la obsesión por la eficiencia, concepción ahistórica de la realidad, primacía de la cultura de la apariencia, el imperio de lo efímero en el paraíso del cambio, mitificación del placer y la pulsión como criterios del comportamiento correcto, el culto al cuerpo y mitificación de la juventud, la emergencia y consolidación de los movimientos alternativos.

Aunque, desde esta descripción pareciera un panorama negro, se encuentra que en la emergencia de esta nueva condición humana se logran cifrar algunos valores, que se han vuelto de carácter universal; como aquellos que convoca la diversidad contextual-cultural y que coadyuvan a la igualdad, a la equidad, a la solidaridad, a la democracia, a la tolerancia y al respeto por la diferencia, por citar algunos. Así como un valor agregado especialmente en los procesos educativos, la devolución del “poder creador” de los seres humanos, quienes frente a un mundo en constante cambio, amalgamado y que emerge en un magma de significaciones que bullen y se transforman, debe confiar en su poder de crear y transformar la realidad, así como socialmente debe también asumir el principio de corresponsabilidad con esa sociedad a la cual pertenece.

La caída de ese mundo que estaba determinado, que consideramos seguro, nos aboca a construir “otros mundos posibles” en los cuales realizar nuestra existencia y nuestra experiencia; siendo la educación la encargada de desencadenar esa fuerza, esa capacidad creadora de niños y jóvenes, lo que se convierte en un reto más, que lleva a refundar la escuela y los sistemas educativos.

En este sentido, para comprender los cambios educativos, las transformaciones en el aprendizaje y la enseñanza a los cuales aboca la globalización y su institucionalización en el mundo contemporáneo, se hace necesario analizar e interpretar los elementos sociales, culturales, educativos, así como las relaciones entre sujeto, sistemas sociales y sociedad, entre otros, que la globalización como modelo, como paradigma y como ideología propone; para poder así orientar las propuestas que lleven a transformar las prácticas educativas y sociales desde el aula, o como lo propone este trabajo de investigación desde un currículo de aula. Lo anterior implica asumir la globalización como un nuevo escenario de

relaciones, entre el conocimiento y la sociedad, entre la escuela y la formación de niños y jóvenes; entre los sistemas educativos y la sociedad, etc.

Para ubicar, este escenario y entender sus exigencias en el marco de la educación en los apartados siguientes se explicita esos elementos de la globalización en torno a la educación y la escuela; pero además como han sido asumidos por los países especialmente Latinoamericanos, que retos propone incorporarse como región a un mundo globalizado y como los asume o pueden ser asumidos por la escuela y la educación, planteando necesariamente la transformación de la escuela, de la práctica, de los saberes y de las relaciones de conocimiento al interior de los sistemas educativos.

1. Globalización un cambio cultural social, político y educativo para la sociedad del conocimiento

El término globalización supone un proceso de creciente internacionalización o mundialización del capital financiero, industrial y comercial, nuevas relaciones políticas internacionales y el surgimiento de la empresa transnacional. Esto a su vez produce (como respuesta a las constantes necesidades de reacomodo del sistema capitalista de producción) nuevos procesos productivos distributivos y de consumo deslocalizados geográficamente e implica una expansión y uso intensivo de la tecnología sin precedentes; pero también la globalización es una nueva forma de entender la escuela y la cultura.

La globalización es el fenómeno económico, social y cultural generado por la expansión mundial de las grandes empresas que se convierten en transnacionales; implica el intercambio o la configuración de grandes sociedades financieras, fenómeno está ligado a rápidos avances tecnológicos, sobre todo en las áreas del transporte, la informática y las telecomunicaciones.

La globalización surge con fuerza como una nueva ideología (no sólo económica) que supone un proceso de occidentalización del mundo, un nuevo orden mundial y una homogeneización cultural. Es de hecho una filosofía de la vida, una teoría y una práctica neopositivista. (Román, 2005). La globalización es un nuevo ordenamiento de las

sociedades que tienen como base una economía global, donde cada país ocupa un lugar dentro de este orden; dependiendo de la producción y el capital de conocimiento que tenga cada una y de su capacidad de adaptación a los cambios.

Como característica de esta sociedad globalizada, se encuentra la competitividad categoría que determina el poder de respuesta de los países a los rápidos cambios económicos, haciéndose necesario que la producción de bienes y servicios recaiga en personal altamente capacitado y especializado, lo que significa que en un mundo globalizado son condiciones necesarias, la educación de calidad y el perfeccionamiento continuo de los miembros de la sociedad; lo que garantiza a nivel personal mayores posibilidades de obtener un empleo.

La globalización como categoría de la “sociedad de conocimiento”, implica que la riqueza de las naciones no se encuentra únicamente en la acumulación de dinero o mercancías como ocurría en el mundo moderno del siglo XX, esta primacía ha sido desplazada por una nueva forma de valorización de las cosas: “el conocimiento, el avance científico y el dominio de la técnica y la tecnología; esto implica que en la globalización, el capital que renta es el conocimiento su acumulación, uso y disposición; lo que ha implicado para muchos autores que se deje atrás el proyecto moderno y nos aboquemos a un proyecto cultural conocido como posmodernidad.

Otros, prefieren hablar de sociedad globalizada; algunos más hablan de sociedad poscapitalista; sea cual sea la caracterización, lo que es absolutamente evidente es que se está entrando a una nueva forma de desarrollo de la economía; en esta nueva dinámica lo humano y lo social asume otras significaciones, se habla así, de capital social y de capital humano, para referirse al conjunto de habilidades y destrezas que deben desarrollar los sujetos para ser ciudadanos competitivos.

La contemporaneidad valora el saber en términos de su performatividad, esto es lo propio del momento posmoderno de la actual sociedad; lo performativo pone en juego el saber en cuanto a su eficacia y eficiencia; los conocimientos inciden y son tomados en cuenta por su practicidad; premisa que viene determinando las necesidades de formación de los sujetos

como condición de cualificación del actor social y de su posible movilidad en la escala social.

Entender estos nuevos procesos implica interpretar los grandes cambios que se han dado en los últimos cincuenta años en el mundo en los ámbitos sociales, económicos, culturales y educativos, en las formas de vida, en el decir y hacer de los sujetos contemporáneos; lo que hace indispensable realizar un recorrido histórico sobre las transformaciones de la humanidad que dan paso al mundo contemporáneo.

Los profundos y generalizados cambios actuales en las estructuras familiares, sociales, económicas y políticas, son interdependientes entre sí y no fruto del azar o de fenómenos aislados. Presenciamos desde los años cincuenta del siglo pasado, un cambio comparable al que en su tiempo significó el descubrimiento de la agricultura o al que generó para la historia humana la incorporación de la maquinaria a la industria en lo que se conoce como la Revolución Industrial. Por ello –dice- hemos iniciado la “Tercera Ola”, o tercer gran período en la historia humana. (Tofler, 1985)

A partir de la revolución industrial, considerada por este autor como la segunda ola, se han producido transformaciones sociales que han marcado profundamente la convivencia humana. Podemos resumirlas en las siguientes: urbanismo, cambios en la organización del trabajo familiar, masificación, burocratización y ruptura de las jerarquías tradicionales. Otro aspecto a destacar que aconteció es el hecho de que se produjo la alfabetización masiva de la población y el dinero de esta segunda ola está representada por el papel impreso (que es simbólico, pero tangible).

La “Tercera Ola”, se orienta por principios cualitativamente distintos a los que predominaron en la era industrial, como eran el de la uniformización, la especialización, la sincronización o la concentración, a los que sustituye por los de la diversificación, la flexibilidad y la individualización.

Es un mundo en el que el conocimiento sustituye a la fuerza o al dinero como fuente de poder. Denominada “ola informática”. (Toffler, 1985). Esta introduce una nueva sociedad regida por los flujos de la información y, además, se caracteriza fundamentalmente por el notable desarrollo del transporte, la comunicación, la información, el conocimiento y la creatividad.

En las sociedades de la tercera ola, la productividad depende del desarrollo de nuevas tecnologías, las cuales permiten al ser humano “hacer menos y pensar más”. Esta tercera ola puede ser caracterizada por los cambios revolucionarios que se atribuyen a la tecnología de la informática, la electrónica y la biotecnología, entre otras, y por los desenfrenados cambios en el área de las comunicaciones.

En la edificación de la sociedad de la información y el conocimiento, las nuevas tecnologías de la información han asumido un rol estelar. Ellas constituyen la causa y la consecuencia de las transformaciones estructurales que favorecen la transición que atraviesan las sociedades industrializadas del mundo globalizado para convertirse en sociedades de la información.

La transformación que se ha originado en la sociedad, afecta radicalmente el sentido de la economía y la política en este siglo. Esta transformación, terminará por acabar las ya muy débiles economías y Estados nacionales, estableciendo una gigantesca red mundial en la cual los productos, los servicios, los capitales, los trabajadores, los procesos de producción y la tecnología harán parte de una economía cada vez más transnacionalizada (Reich, 1993)

De esta forma, la capacidad y la destreza que tengan los ciudadanos para analizar símbolos, se convertirán gradualmente en la riqueza principal de una nación y condenará crecientemente al desempleo a los trabajadores rutinarios. La creciente globalización de la “aldea tierra” es una de las tendencias económicas que ya dominan la realidad, además de la flexibilidad en la estructura, la producción, los mercados y los productos y una economía cuyo soporte son los símbolos. “El mundo se vuelve cada vez más un todo. Cada parte del

mundo hace cada vez más parte del mundo, como un todo, está cada vez más presente en cada una de las partes” (Morin, 2000: 25)

1.1. Globalización: escenario de la sociedad del conocimiento

La globalización es una categoría, desde el punto de vista de los estudios históricos, relacionada con transformaciones sociales, culturales, políticas, ideológicas y económicas de una época, que en la nueva historia o la escuela de los “Annales⁸” se conoce como coyuntura. Como tiempo histórico en el cual se realizan cambios, estructurales en la sociedad, en la cultura, en los imaginarios sociales que afectan tanto la vida colectiva como la experiencia individual, estableciendo nuevos referentes sociales que orientan el decir y el hacer tanto de los sujetos como de la sociedad en conjunto.

Desde hace algunos años filósofos, sociólogos, psicólogos, economistas e intelectuales vienen hablando de la época contemporánea, distinguiéndola dentro de la edad moderna, como la Sociedad del Conocimiento, expresión que se ve complementada con el término “era de la Información”, denominaciones que hacen referencia a los grandes cambios en la transformación social del siglo XX, a la vez que destaca los grandes retos a los que todos los agentes sociales han tenido que enfrentar con el advenimiento del nuevo milenio.

Esta época contemporánea, caracterizada por cambios rápidos y acelerados, por hechos que rebasaron la homogeneidad y la linealidad, dando paso a la complejidad, a la comprensión de lo humano como los hechos configurados desde diferentes dimensiones sociales, culturales, políticas, económicas, psíquicas y subjetivas, una realidad que para su interpretación convocan ya no una sola disciplina sino a la interdisciplinaridad, mirada desde la que se despliega el conocimiento como opción que permite transformar el saber, la experiencias y la actuación de las personas y las naciones. En este entramado, hacer una lectura de la realidad, debe reconocer la confluencia de conocimientos diferentes,

⁸ La Nueva historia o Escuela de los Annales, es una corriente historiográfica francesa que estableció a partir de los años 50 del siglo XX una nueva metodología de hacer historia, concibiendo la historia ya no como la descripción de los acontecimientos o de los personajes, sino como un estudio de todo lo que los seres humanos realizamos en el pasado, una interpretación de la vida incluyendo la cotidianidad que permite comprender e interrogar el pasado desde el presente, estableciendo una historia crítica e interpretativa. En esta metodología historiográfica se proponen tres tiempos históricos y tres tipos de hechos históricos: la larga duración (referida a tiempos largos como edades o épocas) tiempos de coyuntura (que son el tiempo de hechos económicos) y tiempos cortos (que son tiempos de la cotidianidad).

acumulados en el tiempo, de habilidades y capacidades distintas, de técnicas y tecnologías aplicadas a los medios, a las cosas o a los bienes que han ido configurando al sujeto, a la familia, el hogar, el trabajo y el contexto de la sociedad.

Estas transformaciones, se pueden ejemplificar a través de la historia de una familia de clase media, que es utilizada como fuente de reflexión de un catedrático de Economía de la Empresa de la Universidad Autónoma de Madrid. En este relato el autor, identifica una familia media española, y presenta un ejemplo de la combinación disciplinar y generacional que el conocimiento presenta en la sociedad actual, la que se transcribe a continuación:

Supongamos una familia compuesta por cinco miembros: el abuelo, minero de Almadén ya retirado nacido en 1929; su hijo, nacido en 1957, empleado de banca; su esposa, ama de casa nacida en 1959 y dos hijos de ambos, un joven estudiante de Administración y Dirección de Empresas, nacido en 1978 y una niña nacida en 1992, que está realizando sus primeros estudios. ¿Qué acontecimientos importantes sucedieron en los años de nacimiento de nuestros protagonistas?, ¿Cómo fue la educación de las cuatro generaciones presentadas, qué conocimientos eran los principales? y ¿cuáles son las condiciones sociales, económicas y tecnológicas que han rodeado los años vividos de su educación?.

El abuelo nació en un año difícil para la economía internacional...Con respecto al conocimiento científico cabe recordar el descubrimiento de la penicilina por Alexander Fleming y que Hans Berger consigue registrar por vez primera las ondas cerebrales, con lo que sería el primer electroencefalograma.

Su hijo ve la luz en un año en que el 25 de marzo se firman los Tratados constitutivos de la CEE y de la Euratom, los cuales entraron en vigor el 1 de marzo de 1958. Año en que la URSS lanza el *sputnik*, el primer satélite artificial de la tierra, a la vez que la SEAT, en España, pone a la venta el primer automóvil modelo 600. También es época importante para la informática, ya que IBM logra importantes ventas de su primer ordenador comercial (IBM-650) diseñado en 1953 y Carlson desarrolla la xerografía técnica, que permite obtener fotocopias en seco y sobre papel corriente.

Su esposa, nacida dos años después, es coetánea del marido en educación y contexto, recordando que en 1959 el Lunick II soviético alcanza por primera vez la luna y que Severo Ochoa consigue para España el Premio Nobel de Medicina.

El nieto varón, nace con la Constitución española del 6 de diciembre. Un año que también será recordado porque nace en Manchester el primer bebé probeta y surge por vez primera la enfermedad conocida como el SIDA. Un tiempo en que la fibra óptica comienza a sustituir al cable telefónico tradicional y se inicia una nueva época para la electrónica, la informática y las comunicaciones. En 1980 aparece el microprocesador 8086 de INTEL de 16 bits y Microsoft aplica por vez primera su sistema operativo MS DOS a los ordenadores. Ha comenzado la era de los “micro-ordenadores personales”.

La pequeña nace en 1992, un año en que Internet comienza a generalizarse fuera de los Estados Unidos, un año en que se inicia la comercialización para uso doméstico del CD ROM y en el que también Philips y Kodak lanzan al mercado un disco compacto fotográfico, digitalizando y almacenando fotografías tomadas en una película normal. También 1992 podrá ser recordado, por una parte, por la firma el 7 de febrero en Maastricht del Tratado de la Unión Europea, y la creación del euro y, de otra, España recordará este

año por la Expo de Sevilla, por el inicio del tren de alta velocidad (AVE) que une esta ciudad con Madrid, y por la Olimpiada de Barcelona.

Esta niña seguramente maneja en sus juegos el “ratón” para trasladar a la pantalla de su ordenador personal sus fantasías a través de los programas que se usan. Una habilidad que dejará perplejo al abuelo, orgullosos a sus padres, a pesar de que el bancario ha pasado, no sin cierto esfuerzo, por sus cursos básicos de informática en su empresa, y sorprendido a su hermano mayor, que no logra dominar tan bien como ella la última versión de *Windows*.

Esta historia es el reflejo de la transformación radical de nuestro tiempo, de la vida de cuatro generaciones que viven bajo el mismo techo, que están llamadas a entenderse socialmente, que conviven y que se quieren, aunque a veces no entienden, cuestión que se justifica porque tienen educaciones, experiencias laborales, lenguajes y conocimientos distintos.

Es casi seguro de que si esta familia media española leyera estas líneas y se le instruyera un poco más en los conceptos y principios de lo que hoy por hoy, entendemos por “gestión del conocimiento y capital intelectual”, es muy posible que, incluso el abuelo jugando con su nieta y conversando con su nieto, haría algún intento por comprender, identificar y medir los elementos integrantes de estos nuevos conceptos. Es muy posible que el antiguo minero encontrará muchas barreras, de toda índole, pero también es seguro que su nieta, sin saber cómo, le va a ayudar a superarlas, con esa complicidad generacional, arte y magia de las relaciones antropológicas de dos generaciones alejadas en lo educativo y tecnológico pero muy cerca en lo afectivo y en lo social; además porque ambos disponen de tiempo y de confianza para compartir, para hablar, para conocerse, aunque las dimensiones y los ciclos temporales estén en polos opuestos.

Aprender en común, compartir y convivir son valores que estos personajes conocen, además con matices lúdicos, los cuales cooperan a lograr los objetivos, no explicitados, de saber algo más, de gestionar mejor sus conocimientos y hasta de medir el capital intelectual de esta familia, capital que no lo entienden así (aunque sin duda lo poseen), por mucho que se lo intenta explicar el nieto y hermano mayor.

1.1.1. El Conocimiento como productividad en la globalización

Teniendo en cuenta, las características de la globalización, expuestas en los apartados anteriores, se puede afirmar entonces que en la sociedad presente, la productividad del conocimiento va a ser, cada vez más, el factor determinante en la posición competitiva de un país, una industria, una compañía. Con respecto al conocimiento, ningún país tiene ventaja o desventaja “natural”; la única ventaja posible estará en cuanto pueda obtener del conocimiento universal disponible. Lo único que va a tener importancia en la economía nacional, lo mismo que en la internacional es el rendimiento para hacer productivo el conocimiento” como lo afirma (Drucker, 1994: 43 – 210)

Esta transformación fue impulsada por un cambio radical en el significado del conocimiento. El conocimiento siempre se había visto como algo referente “al ser”; y de pronto, el término se empezó a aplicar “al hacer”, así llegó a ser un recurso y un servicio público. El conocimiento siempre había sido un bien privado, pero se transformó en un bien público, el cual circula de manera masiva por los medios de comunicación, su aplicabilidad le permite no solo ser reservado para la acumulación del conocimiento científico, sino que se valora aquel conocimiento que permite resolver y dar respuesta a los problemas micros y macros de la existencia humana. Así el conocimiento se está convirtiendo en el factor número y condición de la producción. Tal vez sea prematuro decir que la nuestra es una “sociedad del conocimiento”, hasta ahora sólo tenemos una economía del conocimiento. El hecho es que sin duda alguna nuestra sociedad es “poscapitalista”. (Drucker, 1995)

Para llegar a esta sociedad que unos llaman poscapitalista, otros dicen posmodernismo y otros le llaman la sociedad del conocimiento, es necesario reconocer que el cambio en el estatus del conocimiento, pero sobre todo para la intensión de este trabajo investigativo que tiene como propósito desarrollar un currículo de aula para mejorar los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas que viven y afrontan el continuo cambio del mundo; es claro que al ser una propuesta de currículo, se pregunta por el conocimiento y la relación que se tiene con él, en el contexto escolar y el aula de clase.

Así se reconoce que el cambio de sentido y significado del conocimiento se inició en Europa hacia el año 1700, con la producción y edición de la *Encyclopédie* (1751-72),

editado por Denis Diderot y Jean d'Alembert., la cual por primera vez en la historia de la humanidad es una forma organizada y sistemática el conocimiento de todos los oficios, de modo que el lector desprovisto de capacitación aprendiera a ser un “tecnólogo.

Ninguna de las escuelas técnicas del siglo XVIII se propuso producir nuevos conocimientos. Ni siquiera se hablaba de la aplicación de la ciencia a las herramientas, procesos y productos; es decir, a la tecnología. No obstante, lo que sí lograron las escuelas técnicas y la Encyclopédie fue algo tal vez más importante, ellas convirtieron la experiencia en conocimiento, el aprendizaje en libro de texto, el secreto en metodología y la práctica en conocimiento aplicado estos son los rasgos esenciales de lo que se ha llegado a conocer como la “revolución industrial” y que fue, en otras palabras, la transformación de la sociedad y la civilización por y para la tecnología.

Este cambio en el significado del conocimiento, fue lo que hizo del capitalismo moderno algo inevitable y dominante. Ante todo, la rapidez del cambio técnico creó una demanda de capital mucho mayor de lo que el artesano era capaz de aportar, construyendo a partir de la nueva tecnología otro sentido de la producción la cual debió concentrarse y trasladarse a la fábrica; organizar la producción en un solo lugar implicaba que alguien era dueño del capital que permitía tener dominio sobre los medios de producción para poder responder a las demandas del mercado y realizar una producción a gran escala, lo que hace que el trabajo artesanal abandone su independencia y se vuelva abastecedor de este nuevo sistema que coloca en la acumulación de dinero y bienes la riqueza de los individuos y de las naciones.

En realidad, lo que creó las economías desarrolladas, es la aplicación del conocimiento al trabajo; los tecnólogos les dan el crédito a las máquinas; y los economistas a la inversión de capital, el hecho es que los dos factores eran tan abundantes en los primeros cien años de la era capitalista, lo que marcó la crítica diferencia del segundo período es la aplicación del conocimiento al trabajo. El cambio que se inició hace 250 años en el significado del conocimiento ha transformado a la sociedad y a la economía. El conocimiento formal se ha estimado como el recurso personal más vital y como el recurso económico clave.

Hoy en día, el conocimiento es el único recurso significativo, los “factores de la producción” tradicionales –la tierra (es decir, los recursos naturales), la mano de obra y el capital- no han desaparecido, pero se han vuelto secundarios, pues siempre se les puede obtener, y con gran facilidad, si se cuenta con conocimiento. Además, el conocimiento en este nuevo significado se concibe como un servicio útil, y como el medio para obtener resultados en lo social y en lo económico.

A este cambio en la dinámica del conocimiento se le puede llamar la revolución de la administración. Como sus dos predecesoras –el conocimiento aplicado a las herramientas, los procesos y los productos; y el conocimiento aplicado al trabajo- la revolución de la administración ha invadido toda la tierra. Hemos pasado del conocimiento a la era de los expertos en la aplicación del mismo; según la tradición, el conocimiento era de tipo general, pero lo que hoy se entiende por conocimiento es necesariamente algo muy especializado, nunca antes habíamos hablado de un hombre o mujer “de conocimiento”. Se solía hablar de una “persona educada”, la gente educada tenía conocimientos de tipo general; sabía lo necesario para hablar o escribir sobre un gran número de temas; lo suficiente para entender gran cantidad de cosas. Sin embargo no tenía el conocimiento suficiente para hacer ninguna de esas cosas.

1.1.2. El conocimiento constructor de sujetos, saberes y prácticas sociales

El cambio del conocimiento a la aplicación sistemática del mismo le ha dado a éste el poder de crear una nueva sociedad; sin embargo, esa sociedad se tiene que estructurar sobre la base de un conocimiento de tipo especializado y de “personas de conocimiento”, que son los especialistas. Esto les confiere su poder. No obstante, se plantean también preguntas básicas en torno a los valores, la visión, las creencias y, en otras palabras, todas las cosas que mantienen integrada a la sociedad y le dan significado a la vida. Así se plantea también una gran pregunta de un nuevo tipo: ¿qué rasgos son los que definen a la gente educada, en la sociedad del conocimiento?

La persona educada del mañana tendrá que estar preparada para vivir en un mundo global, se tratará sin duda de un mundo occidentalizado; sin embargo, la gente educada tendrá que vivir también en un mundo cada día más trivializado, deberá tener la aptitud necesaria para ser un ciudadano del mundo –por su visión, sus horizontes y su información– pero también tendrá que ser capaz de nutrirse de sus raíces autóctonas y, a su vez, de enriquecer y nutrir a su propia cultura local.

La mayoría de las personas educadas, o tal vez, todas ellas, van a practicar sus conocimientos como miembros de organización; por lo tanto, la gente educada se tendrá que preparar para vivir y trabajar en dos culturas al mismo tiempo: la del intelectual, ese especialista que se centra en las palabras y las ideas, y la del gerente, cuyo enfoque se dirige hacia la gente y el trabajo. El intelectual necesita a su organización como la herramienta que le permite poner en práctica su conocimiento especializado. El gerente ve el conocimiento como un medio para alcanzar las metas de rendimiento de su organización. Son formas de utilizar y aplicar el conocimiento que se nos descartan uno del otro, más bien se necesitan; sin el contrapeso del gerente, el mundo del intelectual se convierte en un lugar donde “cada uno se ocupa de lo suyo”, pero en realidad nadie hace nada y el mundo del gerente se vuelve burocrático y torpe sin la influencia liberadora del intelectual.

Lo que va a definir a la persona educada, en la sociedad del conocimiento, es la capacidad de entender las diversas disciplinas del conocimiento, desde el derecho hasta la ciencia de la informática. ¿De qué se trata cada una? ¿Cuáles son sus fines? ¿Cuál es el foco de su interés? ¿Cuáles son sus teorías básicas? ¿Qué conocimientos importantes ha producido? ¿Cuáles son sus mayores zonas de ignorancia, sus problemas y sus retos?, para que los poseedores del conocimiento se den a conocer es preciso que ellos mismos, los especialistas, asuman la responsabilidad de hacer comprender junto con su propia especialidad.

En el marco de esta sociedad del conocimiento es necesario para el planteamiento de una transformación en el aula de clase y en contexto escolar reconocer las transformaciones que se han dado en la sociedad, siguiendo a Marco Raúl Mejía (1994) quien plantea en su texto

“Las nuevas comunicaciones educativas: de lo escrito a lo digital”⁹ cambios en tres grandes campos han posibilitado la construcción social actual:

Cambios en el conocimiento: El autor considera que se han vivido cuatro profundas revoluciones productivas: la primera, el paso del nomadismo al sedentarismo; la segunda, la utilización de los metales; la tercera, la del vapor, y la cuarta, a la que asistimos hoy, la de la microelectrónica. Es decir, que en un promedio de 100 a 120 mil años, hemos vivido cuatro revoluciones productivas que han producido profundas transformaciones en las maneras de concebir, organizar y pensar la sociedad y el mundo. (Mejía, 1994: 4 – 5)

Esas modificaciones deben ser miradas de manera integral, esto es, como procesos de generación y utilización de los conocimientos, que se hacen visibles en la modificación y expansión de las actividades productivas, bienes y servicios, para satisfacer las necesidades de los individuos y de las sociedades. Situación que se manifiesta en la transformación de la base tecnológica, dotando a los grupos sociales no sólo de respuestas organizadas para responder a los desafíos del medio ambiente físico y social, sino además, de lo que pudiéramos llamar una “lógica del pensamiento” determinada, que genera una serie de conocimientos con los cuales se explican los fenómenos naturales tecnológicos y sociales y se trata de dar sentido a la existencia humana.

Una de las características de nuestra época, es que el conocimiento se convirtió en factor productivo por excelencia, con fenómenos de concentración y acumulación tecnológica basados en la intensidad del conocimiento tecnológico. Uno de los lugares más visibles de este proceso es la información, en el cual la mercancía “información” asume un valor cada vez más alto y pierde progresivamente su dependencia con respecto al lugar y al tiempo.

Así, lo digital, propiciador de la informática, de la imagen, se constituye en la tecnología intelectual dominante, dando lugar a nuevas formas de conocimiento y por lo tanto a nuevas formas de la memoria. Las tecnologías derivadas de esta revolución del conocimiento, no son simples herramientas instrumentales –aunque muchas de ellas puedan

⁹ Ponencia presentada a la III semana Iberoamérica de la Educación “Medios de Comunicación y Educación”, convocada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura. O.E.I. Santafé (Mejía, 1994) de Bogotá Octubre 18 al 21 de 1994.

actuar como herramientas-; es decir, la computadora puede actuar como lenguaje, abriendo la perspectiva de una nueva lógica en el conocimiento. Para algunos autores, estamos frente a un proceso de tránsito de lenguajes entre la oralidad, la escritura y el lenguaje digital en donde la tecnología, en cuanto semántica, posee cuatro funciones básicas: cognoscitiva, deóntica (de espacio transformador, de poder), expresiva y estética.

En nuestra sociedad existe la tendencia a mirar este proceso como si fuese autónomo, aislado, con vida propia, independiente de las relaciones sociales que lo producen; se genera así un olvido de las relaciones sociales que estos procesos desencadenan, y la verdad sea dicha, ellas deben ser repensadas en un contexto mucho más amplio donde estén consideradas la ciencia, la tecnología, el uso técnico y la sociedad, produciéndose una reorganización del poder dándose unas nuevas relaciones sociales en las cuales el control de la investigación de punta para ciencia y tecnología va a marcar parte de las nuevas diferencias. Por eso es tan importante ver la ciencia y tecnología y su uso técnico como parte de la cultura de la época, evitando una mirada mítica sobre ella.

Cambios en la reestructuración cultural: continuando con los planteamientos de Mejía (1994: 7 - 8), un segundo aspecto a considerar de este cambio, es la profunda reestructuración cultural que nos ubica frente a nuevas formas de socialización, producto a su vez del surgimiento de diversas formas de saber enlazadas a los comportamientos sociales.

Esos procesos de socialización implican formas de representar y de entender diferentes, mucho más ligadas al mundo de la imagen. El informe CEPAL – UNESCO “Educación y conocimiento ejes de la transformación productiva con equidad”¹⁰ publicado en Santiago de Chile en 1999, muestra que en América Latina el promedio de escolaridad es de 6,8 años y que tenemos un televisor por cada tres habitantes. Es decir, que la universalización buscada por la escuela está siendo lograda cada vez más y con mayor éxito, por la imagen; esto ha llevado a proponerle a la escuela nuevas lógicas y procesos de saber que no estaban

¹⁰ Citado por Mejía, Marco Raúl. (1995) CINEP Revista Pedagogía y saberes N° 6. Bogotá.

configurados en el quehacer docente, lógicas que producen en ocasiones un choque de carácter generacional, de intenciones formativas y de formas de aprender y enseñar.

No se puede negar que esto ha cambiado el lugar asignado al mundo de la imagen, ya no es sólo el lugar de la diversión; ahora ocupa un espacio central en la construcción de procesos de socialización, la imagen crea y transmite valores, modelos de vida patrones de gusto y hábitos, transformando nuestras prácticas culturales, tal manera que sólo apenas atinamos a incorporar en nuestros análisis.

Lo anterior implica que nos encontramos frente a un nuevo orden simbólico, que se caracteriza por un gran consumo de signos e imágenes, pero ante todo, nos encontramos frente a una profunda semiótización de la vida cotidiana, procesos éstos contruidos en la nueva industria cultural transnacionalizada. Lo interesante de estos hechos, es que esa reorganización/reestructuración cultural trae aparejados unos cambios en las formas de ver-sentir-conocer-representar-aprehender-amar.

Esto significa un cambio radical para nuestros intereses educativos, ya que no sólo debemos actualizar códigos y lenguajes, sino además, entender lo nuevo de estas formas culturales de representar e interesar. El conflicto que siempre entendimos entre grupos populares y grupos académicos, hoy se desplaza al grueso de la sociedad en un horizonte de cambio cultural.

Además para la educación Colombia que trabaja en el horizonte de fomentar la participación como clave para fortalecer la democracia, se hace conflictiva este cambio cultural en la escuela por cuanto se trata de instaurar una nueva mediación entre los actores sociales que se realiza desde el mercado de mensajes, haciendo de los niños y niñas consumidores de información que orienta sus procesos de actuación en la vida cotidiana, entonces surgen preguntas ¿Cómo vamos a intervenir en el mundo de la escuela para asir los cambios culturales y promover el desarrollo de verdaderas competencias ciudadanas?, ¿cómo intervenir como institución educativa para formar ciudadanos críticos y no solo consumidores de mensajes?. Estas y otros interrogantes cada vez más álgidos y difíciles de

resolver recaen sobre los sistemas educativos y sus instituciones en la medida que avanzamos en el modelo de la globalización y comprendemos lo que significa la sociedad del conocimiento, que pasa de las aulas, los libros, las ciencias a la vida cotidiana, donde no basta con difundir ampliamente los conocimientos sino que es necesario establecer estrategias para que este conocimiento ayude a resolver problemas de la vida diaria y sea una herramienta con la cual nuestros niños y jóvenes asuman el desarrollo de su existencia en la contemporaneidad.

Si algo van dejando en claro los nuevos movimientos sociales y culturales que se han venido desarrollando, son los aspectos que otorgan un hilo conductor a muchas de sus reivindicaciones; y en ese sentido, lo cultural se convierte en campo de batalla que va a permitir una organización social coherente con las nuevas épocas, en la cual la escuela como institución social se debe revalorizar y reconfigurar para resignificarse como parte de la historia de estos movimientos culturales y sociales, que como lo afirma Agnes Heller (1988) “Es la historia de la vida diaria de los hombres y de las mujeres, si se observa de cerca esta historia, revelará cambios decisivos que inducen a una revolución social... no han alterado el navío, pero si han cambiado el océano en que éste navega” (Heller, 1988: 39 -49)

Con lo que se señala que el reto para la educación y la escuela es el de tener la capacidad de asumir la lógica de la época, de tal manera que desde allí, sea posible trazar el camino para configurar un nuevo tejido social que establezca el interés social y la responsabilidad colectiva, como principios fundantes de la sociedad.

Cambios en la ciencia y tecnología y su papel en la reestructuración: Según Marco Raúl Mejía (1995: 8-9) fue la capacidad de trasladar a la industria del consumo masivo todo el conocimiento y tecnología acumulados en la industria de guerra y espacial del período de la guerra fría, la que permitió reorganizar el proceso productivo, facilitando una disminución de los costos, una masificación de ciertas formas de consumo, y un mayor aprovechamiento de la capacidad instalada, lo que desplegó la capacidad productiva. Es decir, que ciencia y tecnología se desarrollaron en el final de siglo pasado condicionados por los intereses

sociales y las fuerzas sociales que los impulsaron, construyendo una organización social donde, al colocarse la “ciencia y la tecnología” en el centro del proceso productivo, se configuraron nuevas formas de trabajo, se reorganizaron las relaciones sociales y se gestó un capitalismo que requería de otras condiciones.

En este sentido, la sociedad contemporánea exige la concurrencia entre proceso productivo, organización social, aparato educativo, y creatividad, para garantizar un desarrollo competitivo, lo cual implica una lógica diferente en la formación de los ciudadanos que debe ser asumida por los sistemas educativos y sus instituciones. Es decir, este proceso significa una reorganización en el mundo del trabajo, que afecta, por igual las estrategias, los sentidos y los modelos con los cuales la sociedad forma a esos trabajadores/as.

La transformación que exige el mundo globalizado y la sociedad de conocimiento a los sistemas educativos, a la escuela, al maestro han construido urgencias educativas que se develan en los planteamientos expuestos en los informes de la UNESCO y que se asumen como la necesidad de un cambio de mirada frente a una sociedad del saber o conocimiento. Informes como: el de Edgar Faure en París (1972) *¿Cómo la educación puede contribuir para la formación de la responsabilidad en la realización del destino colectivo?* donde se establece la primera propuesta de Aprender a ser y a convivir; el informe de Al Mufti en Ammán (1978) *¿Cómo asegurar una educación para todos?*, quien realiza una propuesta de alfabetización universal; el informe de William Gorham en la cumbre de Copenhague (1984) *Mutatis mutandis. ¿Cómo la educación desarrolla capacidades para asegurar la equidad en la dimensión social del mundo?* Se convierte en la primera propuesta del desarrollo de competencias sociales a partir de la educación; el informe de Isao Amagi en la Conferencia de Beijing (1987) “Reconsiderar y unir las distintas etapas de la educación” donde se plantea la propuesta de educación infantil y básica obligatoria para todos.

Tenemos además en la década de los noventa, el informe de Juan Carlos Tedesco en Jomtien (1990) sobre la educación básica y las necesidades básicas de aprendizaje (logros básicos exigidos para todos) en el cual se define por primera vez competencias y

capacidades para la aldea global y una aproximación a la necesidad configurar los estándares de evaluación como orientaciones básicas para todos; el informe de Jacques Delors en París (1996) *“La educación encierra un tesoro”* donde se plantea los cuatro pilares básicos para la educación del siglo XXI (Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a Ser) como elementos educativos que permiten pensar y edificar un futuro común y educar en el concepto del mundo como una aldea planetaria. Estos pilares educativos que surgen de la cumbre mundial por la educación aportan una nueva mirada al concepto de competencia y a su estructuración en el ámbito educativo.

También se deben considerar como marcos de referencia, la Cumbre de Nueva York, 2000, en la cual se establece la demanda de una educación con fines económicos que supere la desigual de distribución de recursos cognoscitivos que tiene como antecedente la denuncia que realizan los países del tercer mundo por el éxodo de sus profesionales hacia los países ricos. En esta cumbre se definen por primera vez los estándares educativos internacionales, respondiendo a la pregunta ¿Qué debería aprender en la escuela, cualquier persona, para poder enfrentarse a los nuevos retos de la sociedad de la información del siglo XXI?; así mismo el informe de Peter Petri, Zhou Nanzhao y Jesús Alonso Tapia en la cumbre de Madrid Siglo XXI Competencias para sobrevivir (2001-2002) donde se establece lo que debería aprender cualquier persona para poder enfrentarse a los nuevos retos de la sociedad de la información en un mundo sin fronteras, y por último se menciona el informe de la UNESCO (2001) *“Decálogo para el futuro”* en el cual se establecen las diez competencias básicas para la sociedad del conocimiento: Buscar para decidir; Leer para comprender; escribir para convencer; automatizar para pensar; analizar para opinar; escuchar para dialogar; hablar para seducir; empatizar para compartir; cooperar para triunfar y fijarse metas para superarse.

Los anteriores informes, establecen una visión de la educación y la formación de los ciudadanos de cara a un siglo del saber, que establece día a día una cotidianidad llena de exigencias no sólo personales y laborales sino también académicas; ante las cuales es necesario que las naciones continúen dando ese giro hacia un constante compromiso epistemológico, con lo cual se pretende que actores e instituciones relacionados con la

producción científica y tecnológica promuevan nuevos y mejores espacios de discusión en torno a los distintos saberes.

De acuerdo con Gómez Buendía (1998) en el siglo XXI la educación está llamada a velar por intereses tanto individuales como sociales. En el caso de los primeros, la educación tiene las siguientes funciones: permitir la socialización, transmisión de la cultura y el desarrollo de la personalidad; formar para el trabajo, siendo la escuela el ente formador de la empleabilidad; y formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo científico y tecnológico. Respecto a los segundos, la educación está llamada a formar o desarrollar capacidades que nos permitan vivir con otros y participar de forma activa en la construcción de la sociedad.

1.1.3. El conocimiento en la globalización: nuevos dispositivos para la educación.

Para el mundo educativo estos cambios han implicado profundas modificaciones que hasta el momento no han podido ser comprendidas, asimiladas y adaptadas en su totalidad. Nos encontramos en el horizonte educativo, enfrentados dejar de lado los modelos pedagógicos tradiciones que centran su atención en la acumulación de conocimiento y la memoria por aquellos modelos pedagógicos que ponen su fuerza en el “aprender a aprender” como capacidad necesaria para manejar y aplicar el conocimiento. Lo que hace necesario replantear los procesos de enseñanza tradicionales en las aulas de clase por aquellos que permitan desarrollar la capacidad de aprender más y durante toda la vida, es decir que agencien la reorganización de los esquemas previos y la capacidad de desaprender para aprender nuevamente.

Este proceso de enseñanza exige reconocer que existen no solo los saberes de la ciencia repetidos en la escuela, sino que en el aprendizaje se conjugan aprendizajes diferenciados, como aquellos surgidos de mi propio saber, o aquellos que surgen desde mi grupo inmediato, o los que emergen a partir de los saberes socialmente acumulados, lo cual hoy en día hace mucho más compleja la actividad educativa.

Esto, plantea el desarrollo de una competencia educativa donde ya no solo se requiere de investigación y enseñanza, sino que exige información actualizada como componente básico del conocimiento; así, la educación se convierte en educación permanente, no porque ella en un sentido humanista empiece en la cuna y acabe en la tumba, sino más bien, en el sentido utilitario del rendimiento y la competitividad; la educación no pasa a ser más que apéndice de un modo de desarrollo fundado en la calidad y la competitividad.

En este escenario educativo, la escuela se convierte en el soporte estratégico del actual modo de desarrollo, siempre y cuando se adecue a los imperativos actuales de modernización, reconociendo las posibilidades de múltiples aprendizajes y la circulación del saber en sus distintos niveles. Esto parte de reconocer que no siempre la ciencia ha circulado por la escuela, esta ha cumplido el papel de un acercar al niño o al joven de manera repetitiva más que a la producción de un nuevo conocimiento. Este es uno de los cambios o transformaciones que han sido de más difícil acogida en la escuela, por cuanto pasa por la relación comunicativa maestro- estudiante, que se encuentra aún inscrita en el imaginario de poder que deviene de la modernidad y que instaura la relación conocimiento – ciencia – conocimiento escolar entre la repetición y disciplinariedad.

Si bajo estos presupuesto de la relación conocimiento – ciencia – escuela, miramos la escuela colombiana, podemos decir que ésta, ha formado parte de aquellos proyectos de desarrollo que en las últimas décadas del siglo pasado pretendieron modernizar al país, bajo los auspicios del aumento de la matrícula en los distintos niveles del sistema educativo, el binomio escuela-desarrollo fue desde la mitad del siglo pasado determinante de la dinámica de la acción gubernamental y de la promoción de una visión instrumentalista de la escuela y de la educación.

Así, la escuela y la educación se han pensado en pro del capitalismo de hoy, un capitalismo cualitativo fundado en los estándares de la competencia y las condiciones de la diversificación de productos y servicios. En este sentido, la educación se transforma, en motor de las posibilidades de inscripción en el sistema-mundo como campo globalizado,

afectado por la renovación tecnológica permanente y por los cambios en las formas de vida y en los supuestos de la reproducción simbólica de la sociedad.

Así las cosas, el reto a la educación y la escuela colombiana, radica en asumir esos nuevos paradigmas que se instituyen en el marco de las transformaciones de un mundo que, de post-industrial, ha pasado a ser “post-social”, una sociedad donde según (Touraine, 2013), el dominio del capitalismo financiero ha puesto en duda y vuelve inservibles todas las construcciones sociales del pasado, incluyendo los movimientos sociales que en la actualidad parecen no tener asidero en lo real; frente a este panorama como lo considera este sociólogo, lo único que queda es confiar en la resistencia ética para devolver el sentido de la experiencia humana de vivir, actuar y construir en colectivo.

En esta sociedad la educación y/o formación de los nuevos ciudadanos, tiene como reto volver a llenar de contenido esas categorías sociales y políticas, es posible que no con los mismos sentidos de la sociedad industrial, pero si hacerlas categorías que nos permitan pensar lo humano y actuar. Es decir, que así como aparecen hoy esas instituciones que en el mundo moderno ayudaban a construir la sociedad inútiles, deben revalorizarse y devolverles el sentido y su objetivo de ayudarnos a pensar las prácticas sociales y a vivir en el mundo.

Lo cual implica que la escuela y la educación como escenarios sociales, que se piensan en relación con el otro, deben incorporar como prioridad la relación con uno mismo, como un ser competitivo, preparado para asumir la incertidumbre y los cambios vertiginoso del mundo; camino por el cual el individuo pasa a ser actor social, no ya desde lo social, lo político o lo religioso sino desde el “uno mismo”, en tanto sujeto y buscando la “alteridad”, como principio de relación ética con el otro.

Desde esta perspectiva, en los currículos escolares y en las prácticas de aprendizaje - enseñanza, se vuelve fundamental tanto el plano individual con proyección a lo colectivo, pero desde la conciencia y la responsabilidad. La formación y práctica en derechos, se convierte en ejes fundantes de la reflexión en la escuela, porque los derechos constituyen lo

social; reflexión que convoca no solo la enunciación de los mismos sino la acción desde ellos, como elementos instituyentes del sujeto de derechos, desde el derecho a tener derecho, como una competencia social, comunicativa, que emerge como objetivo de la educación en la diada “aprender a ser - aprender a vivir”.

2. La escuela en América Latina frente al reto de la sociedad del conocimiento.

La escuela es una institución social de mediación cultural entre los significados, sentimientos y acciones de la gente y el desarrollo particular de las nuevas generaciones, función que ha sido cuestionada por las transformaciones y cambios radicales de la sociedad contemporánea, cuestionamientos que pasan por el sentido mismo de la escuela actual y la naturaleza del quehacer educativo.

En el aula de clase, la sociedad de la información y/o el conocimiento lleva a los docentes a cuestionar sus métodos de enseñanza, sus propósitos, sentidos y significados que aparecen hoy en muchos casos como obsoletos, se han cuestionado también la relación con el conocimiento, los contenidos y las prácticas escolares. En este sentido, el reto para recuperar la perspectiva y prospectiva de la escuela, es necesario entenderla como un espacio de encuentro de culturas, de generaciones, de saberes y de prácticas que naturalmente provocan tensiones en la construcción de significados, de conocimiento y actuaciones comunes.

Pensar la escuela como un institución de socialización y de conocimiento de cara a la sociedad contemporánea, es pensar las profundas transformaciones que deben gestionarse en las instituciones educativas, con el fin de preparar a los sujetos actuales y futuros para asumir los retos personales, profesionales y sociales, lo cual se puede resumir en la frase “los iletrados del siglo XXI no serán aquellos que no pueden leer ni escribir, sino aquellos que no puedan aprender, desaprender y reaprender” (Toffler, 1985)

En este marco, los retos y las transformaciones que se deben asumir, partiendo de lo planteado por Marco Raúl Mejía (1995) para que la escuela incorpore los discursos y las prácticas de esta sociedad del conocimiento, como un espacio social activo, creador y

constructor que apoye en América Latina la reducción de la desigualdad y la búsqueda de la equidad, esta investigación considera que son:

- Deconstruir la vieja cultura escolar y reconstruirla desde las posibilidades de los maestros y los estudiantes.
- Pensar el papel de la escuela pública en sectores populares.
- Cambiar profundamente la noción de contenidos curriculares.
- Construir comunidades pedagógicas de maestros que convoquen la transformación de imaginarios y prácticas.
- Incluir la diversidad de saberes que hacen parte de la historia de los sujetos y las sociedades.
- Dar cabida a un currículo extraescolar que promueva el desarrollo de competencias .
- Elaborar una nueva pedagogía que incluya esas subjetividades que se presentan en la contemporaneidad fragmentadas.
- Construir una actitud crítica que permita interpretar la realidad, los discursos y las acciones que se presentan.
- Construir prácticas pedagógicas que incluyan los nuevos lenguajes, sentidos y desarrollos del conocimiento.
- Convocar en el aula de clase desarrollos democráticos que instituyan nuevas formas de relaciones.
- Reconstruir como principio social la solidaridad y el respeto frente a la diversidad.

Acciones que desde la misma escuela pueden ayudar a superar las brechas entre los sistemas educativos y sus logros, situación que desde los mismos planes y políticas educativas de las regiones, como afirma el autor, se han hecho más significativas en la actualidad debido a la características culturales y políticas propias de nuestra región, pero además a las condiciones y desarrollos de los sistemas educativos¹¹.

¹¹ Cuando se habla de sistemas educativos, se refiere en este trabajo no solo a la organización escolar y la política educativa, sino en el término se incluye a la organización escolar, los currículos y las prácticas. En suma se considera como sistema educativo todo aquello que la sociedad organiza para la formación de los ciudadanos, incluyendo los sentidos y significados de la educación.

Se considera que históricamente en la consolidación de nuestros países (América Latina) se han configurado unas características culturales y políticas que se marcan por la creciente heterogeneidad de nuestras culturas, la cual ha implicado en el marco de procesos de dominación, el no reconocimiento de la diferencia y la diversidad cultural en el momento de definir los criterios y principios de los sistemas educativos, lo cual ha implicado que no se de en la región una educación para todas las culturas, sino que los sistemas educativos se definen desde la más representativa o dominante.

En este orden de ideas se han configurado en la región sistemas educativos con proceso de exclusión cultural, generándose un desplazamiento de la riqueza cultural de la región y la “occidentalización” de las culturas autóctonas u originarias esto ha implicado en términos educativos y de conocimiento el empobrecimiento, pero además en cuestiones de calidad educativa, de los diferentes modelos educativos que al ser impuestos y no reconocer el contexto cultural tienden al fracaso o la no consecución de los objetivos.

Otra característica, es que tradicionalmente, los maestros y maestras se ausentaron del debate político educativo, convirtiéndose en ejecutores de políticas públicas más no planeadores o creadores, lo que ha implicado para la escuela que no se ofrezcan políticas continuas sino se definen de acuerdo al devenir de grupo político que se encuentre en el gobierno.

Como consecuencia de la ausencia del maestro en la región como un sujeto político, se establece también que el maestro no se considera sujeto poseedor de un saber pedagógico que le permita construir los currículos escolares y participar en la organización escolar. Los maestros trabajan sobre currículos diseñados por técnicos y expertos, ajenos a la educación.

Así mismo, los maestros asumen enfoques y prácticas pedagógicas no representativas y acordes con los contextos escolares, se observa una resistencia a asumir enfoques diferentes y transformar las prácticas en el aula de clase.

Otra característica que incide fuertemente en el desarrollo de los sistemas educativos en América Latina es la falta de un enfoque profesionalizante de la carrera docente, sumado a ello el escaso valor social de la misma.

Frente a esto, y los cambios sociales y políticos de la región, los maestros y los sistemas educativos históricamente han realizado intentos de actualización basados en tendencias o modas que no son recontextualizadas en los contextos regionales lo cual minimiza su impacto, lo cual hace que se incorporen por un tiempo corto y se vuelva a utilizar acríticamente los mismos viejos discursos, prácticas, sentidos y principios educativos de siglos anteriores; en suma asumir los retos de una sociedad del conocimiento en el marco de la globalización implica una transformación en todos los órdenes de los sistemas educativos, pero necesariamente convoca un cambio de imaginarios y mentalidad de los maestros, un transformación de las hacer y el decir, para poder incorporar los nuevos paradigmas educativos y responder a las demandas de la sociedad actual en cuanto a la formación de los sujetos y los ciudadano.

Sin embargo, no podemos decir que en 200 años de historia aproximadamente no se hayan realizado cambios en la educación y formación de la región; en estos cabe resaltar los desarrollados a partir de la década de los ochenta del siglo XX, cuando en América Latina y específicamente en Colombia se gestan movimientos de maestros, que trascendieron la reivindicación laboral y buscaron convertirse en Movimientos Pedagógicos, que situaban al maestro como un sujeto político, cultural y poseedor de un saber pedagógico, que le permitía incidir en la política y buscaba transformar la práctica y la escuela en la región.

Resultado de esta ola de movimientos de renovación social, política y educativa de la región, es el Movimiento Pedagógico Colombiano que unió los intereses de los intelectuales y al magisterio en la búsqueda de una mejor educación y de garantizar una educación de calidad en el país, especialmente con el concurso de los maestros y maestras. Este movimiento en Colombia se ha definido como:

....movimiento social y de la lucha del magisterio colombiano, que centra su atención en la crisis de la educación y de la educación pública en particular en Colombia en los años 80, vinculando con ello a sus reivindicaciones políticas y

económicas la conquista de una nueva educación y una nueva cultura. “El ideal de FECODE¹² es diáfano: contribuir con sus efectivos, sus acciones y sus luchas al desarrollo de una Nueva Cultura que sea expresión auténtica de las necesidades e intereses del pueblo y la nación; una cultura que tenga en la educación un fundamento para su creación y socialización, con tal propósito surge el MOVIMIENTO PEDAGÓGICO” (Editorial Revista Educación y Cultura. No. 1. Bogotá. Julio 1984: 2. Citado por: Triviño Ana Virginia y Rincón Cecilia, Informe de Investigación (2012) Sujetos, Saberes y Sistematización de Experiencias Pedagógicas Alternativa.)

En este sentido, estos movimientos pedagógicos nacen en la región con la idea de ser opciones para la educación, especialmente con el principio de fortalecer y defender la educación pública, se convierten en un espacio de producción de saberes que buscaron recuperar la pedagogía como teoría en el discurso y el quehacer del maestro y de la escuela, para lograr transformar las prácticas y los sistemas educativos.

Son también una alternativa cultural, que se convirtieron en acciones colectivas que logra combinar la reivindicación laboral, con la reflexión, el estudio y la investigación educativa y pedagógica e inciden en las políticas educativas. En Colombia, resultado de este movimiento pedagógico se promulgo la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual en su estructura, principios y objetivos moderniza el servicio educativo en el país.

Sin embargo, con estas transformaciones se inicia el siglo XXI y se ha avanzado en la consolidación de la educación en el marco de una sociedad del conocimiento y la globalización como escenario mundial de lo social, lo político y lo cultural; pero frente a la vertiginosidad de los cambios y siendo las sociedades Latinoamericanas de lentos cambios podemos decir, que nos vimos abocados a asumir la globalización sin terminar los procesos de modernización, generando en muchas ocasiones impactos profundos que nos colocan en desventaja frente a otros países del mundo, especialmente en cuanto a calidad educativa.

Frente a estas situaciones se puede afirmar, que los retos para la educación en la región que ofrece la sociedad del conocimiento y la globalización se encuentra:

¹² Federación Colombiana de educadores.

- La transformación de los sistemas educativos, desde el aula de clase y los diseños curriculares hasta las filosofías estatales e institucionales, de las cuales se desprenden las políticas educativas.
- La tecnologización de la enseñanza que debe llevar a transformar las concepciones tradicionales de los contenidos y el desarrollo de una mentalidad crítica frente a discursos y prácticas sociales, culturales y políticas.
- El papel de los maestros como sujetos políticos y pedagógicos que logren transformar la relación con el conocimiento, sus prácticas y sus discursos para elevar la calidad de la educación partiendo de mejorar los aprendizajes de todos y todas.
- La finalidad del sistema educativo debe ser la preparación de los nuevos ciudadanos para que sean profesionales críticos, cultos e ilustrados; para que conozcan la disciplina específica y la puedan aplicar apropiada y creativamente; para que tomen parte activa en las dinámicas sociales, políticas y culturales de su entorno; que estén preparados para enfrentar los retos y construir un mejor futuro de forma colectiva, respetando las diferencias.

3. Retos de la Globalización para la Educación Colombiana

Dado que el propósito de esta investigación es el desarrollo de un currículo de aula, como propuesta para mejorar los aprendizajes y la calidad de la educación, para hablar de los retos que enfrenta el sistema educativo colombiano en la era la globalización desde sus fines, objetivos, logros, saberes y prácticas pedagógicas es necesario asumir una posición crítica, pero también propositiva, así como evaluadora de los procesos de modernización que se han dado en el país, a partir de las políticas públicas.¹³

Haciendo un la educación colombiana desde los siglos XIX y XX ha recibido los aportes pedagógicos de norteamericanos y europeos, como Pestalozzi, Dewey, Montessori,

¹³ Parte de las consideraciones frente a los retos de la educación Colombiana son retomadas y reconstruidas en el marco de la intensión de este trabajo de investigación del texto Vasco Montoya, Eloisa (1997) “Propuesta de lineamientos para la formación de maestros en el contexto de los procesos educativos a poblaciones con limitaciones o con capacidades excepcionales” Ministerio de Educación, Santafé de Bogotá.

Claparede y Decroly, entre otros, a partir de los cuales se ha buscado implementar en el país procesos de transformación de los discursos, saberes y prácticas que organizan no sólo la escuela como institución educativa por excelencia, sino que se vuelven también marcos conceptuales para las políticas públicas y los fines educativos.

Así en dos siglos de historia aproximadamente hemos transitado desde concepciones, prácticas y discursos educativos que van desde Lancaster hasta el discurso de las competencias; pasando por la propuesta de Pestalozzi, Decroly, María Montessori; hemos asumido los discursos de la escuela activa, como también las tendencias cognoscitivistas con el constructivismo de Piaget y las propuestas culturalistas de Vigostky hasta llegar a los planteamientos de las competencias; todo ello en miras siempre de posicionar nuestra educación al nivel de la necesidades mundiales de modernización.

Todas estas propuestas e intenciones en nuestro país, ya sea que se desarrollen desde la política o desde el interés de grupos de intelectuales y docentes como es el caso del Movimiento Pedagógico Colombiano, que buscan transformar la educación y el sistema educativo en su totalidad, propendiendo por una educación de calidad que nos dé un lugar en el mundo, han luchado con las dificultades engendradas por la cultura, la propia historia y los problemas estructurales sociales como la pobreza, la desigualdad de condiciones, la violencia entre otros; además se suma a ello la carencia de una proceso de construcción nacional desde lo político, lo social y lo cultural.

Así, se puede enunciar como limitante a estas propuestas, que en Colombia, hasta aproximadamente mediados del siglo pasado, las comunicaciones eran precarias y la escuela era el lugar en donde los niños y jóvenes podían oír hablar de otros lugares, otras costumbres y culturas. En vastas regiones del país, la escuela, el maestro y los libros de texto eran las únicas fuentes efectivas del conocimiento. De esta manera, la educación escolar en el siglo XX, se constituía en el medio por el cual se transmitía información y ese modelo de instrucción escolar se consideraba suficiente con algunos ajustes desde la tecnología educativa, para el modelo económico vigente.

En el desarrollo histórico de la educación en Colombia, es necesario reconocer que aún antes de las presiones generadas por la globalización, se comenzó a plantear en Colombia la necesidad de superar los espacios y tiempos escolares, los cuales se empezaron a percibir como cerrados, en contravía de la apertura cultural y tecnológica ya presente en los medios masivos de comunicación. Esta apertura, intensificada con la llegada del computador personal, el correo electrónico y el Internet implicó que vastos volúmenes de información fueran accesibles a amplios grupos, gracias a esas tecnologías, lo que llevo a cuestionar los procesos, prácticas y estrategias pedagógicas tejidas en la escuela, así como las relaciones con el conocimiento, con el saber, la ciencias y la tecnología; pero además incursionó en el campo de la convivencia y la necesidad de formar a los ciudadanos del futuro para vivir como sostiene Edgar Morin (2000) en la era planetaria y en una aldea global.

Actualmente, la escuela colombiana, se debate entre la certeza que la información ha dejado de ser precaria y limitada, para convertirse en arrolladora y universal; y reconocer que es necesario transformar sus contextos pedagógicos acorde con las necesidades de los sujetos actuales, ya que no solo la televisión por cable y por satélite ha llegado a todos los rincones del país, sino que otros medios electrónicos de comunicación se difunden cada vez más dotando a los niños y los jóvenes de un cúmulo de información; de nuevos patrones de comportamiento que superan lo particular y local y que tienen expresiones comunes que rebasan los límites nacionales y que se ha desbordado de tal forma que nuestros niños se han convertido en consumidores de información.

Así los retos han cambiado, ya no es escaso el acceso a la información, el problema hoy tiene que ver con qué se hace con esa información, por lo tanto la escuela ya no debe transmitir información sino mirar que los estudiantes adquieran las herramientas conceptuales y emocionales necesarias para buscar, seleccionar, interpretar, usar y darle sentido al flujo de información que los asedia. Lo anterior implica un cambio en las relaciones con el conocimiento en la escuela y por ende nuevas prácticas pedagógicas y organizaciones curriculares. No basta, con políticas que inviertan recursos en la dotación de plantas físicas o sistemas de evaluación nacionales, es necesaria la creación de sistemas de

formación docente que impliquen la transformación de aquello que se hace y se dice al interior del aula.

Desde estas perspectivas, Colombia en su proceso de modernización educativa, ha asumido un compromiso mundial a partir de la firma de acuerdos en las diferentes convenciones internacionales, ellos han servido de base para las políticas educativas de hace más de una década en el país. Así se ha garantizado la educación como un derecho independientemente de la condición particular de cada uno, garantizando el acceso de toda la población infantil a la educación gratuita proceso que viene desde los años 90, sin embargo es necesario reconocer que en la historia educativa Colombiana se registra que en 1870, cuando se instaura el Decreto Orgánico de Educación, se declara por primera vez en el país que la educación primaria era obligatoria para todos con el fin de eliminar el analfabetismo.

En la actualidad, este concepto de “educación básica para todos” que hace alusión a las conclusiones de la “Conferencia Mundial sobre educación para todos”, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990, incorpora elementos como: a) la educación es una oportunidad que todos tienen de satisfacer sus necesidades de aprendizaje; b) el derecho implica que todo niño, joven o adulto deben recibir una educación que le permita sustentar un nivel de “aprendizaje aceptable”, lo cual implica, un nivel de aprendizaje que le permita desenvolverse, desarrollar un proyecto de vida individual y social, es decir, vivir y convivir en el mundo actual.

Al asumir estas declaraciones implicó que el sistema educativo colombiano debía iniciar una profunda transformación, no solo de los discursos sino en las prácticas; pero también de los fines y sentidos que se otorgan a la educación; donde la trasmisión de información deja de ser lo fundamental y las necesidades básicas de aprendizaje van más allá de las habilidades para leer, escribir y hacer cálculos elementales, en este momento la educación para todos debe incorporar conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para vivir mejor, optar por un trabajo digno y poder participar como sujeto en vida de las comunidades y naciones.

En este contexto, la educación colombiana ha avanzado en cuanto a legislación, pues los fines y objetivos de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), ha interpretado estas necesidades y pone de manifiesto en los objetivos de formación de los diferentes niveles que conforman el sistema educativo, el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que van desde lo teórico a lo práctico, rescatando también la necesidad de incorporar una educación ciudadana centrada en valores como el reconocimiento y respeto de la diferencia, la inclusión, los derechos humanos, entre otros; lo cual implica una preparación para una vida ya no circunscrita a lo local e inmediato sino una formación de cara a un mundo intercultural y global.

Sin embargo, frente a estos avances en legislación, la pregunta que nos debemos hacer, es si la escuela, su cotidianidad, sus rituales y prácticas también se han transformado con la misma celeridad que lo han hecho las leyes y políticas educativas? Y es claro que una de las grandes problemáticas que enfrenta la educación en Colombia y su capacidad de modernización frente a la globalización es cómo lograr que los sujetos educativos (maestros y estudiantes) aborden desde su práctica las transformaciones pedagógicas y curriculares necesarias que les permitan conciliar lo local con las exigencias internacionales y cómo asumir las nuevas formas de conocimiento para lograr mejores aprendizajes y una educación de pertinente y de calidad.

Esta educación de calidad y pertinente, pasa en nuestro país necesariamente por una educación ciudadana que nos permita dimensionar lo nuestro (local) en relación con lo internacional; pero además asumir el momento histórico que estamos viviendo y es educar para el posconflicto. En este momento la educación en Colombia se redimensiona no solo como una herramienta que prepara para la vida en el conocimiento, la ciencia y la tecnología, sino que asume un papel primordial en la formación de ciudadanos capaces de superar los rastros de la violencia, lo cual implica necesariamente educar en dimensiones valorativas y espirituales que enseñen a convivir con otros, elevando un principio ético en el cual la calidad de la vida depende también, entre otras cosas, de lo que podríamos llamar

la “civilidad”, la capacidad de vivir respetuosamente con otros, los que son semejantes, pero también los que son diferentes.

Lo anterior ha puesto a la escuela colombiana en la necesidad de incorporar en su currículo nuevos saberes, que tienen que ver no con la memorización de contenidos sino con la utilización del conocimiento para la vida y para la convivencia, tejiendo esa relación teoría – práctica. Aprendizajes que se deben promover desde los currículos escolares como:

- El aprendizaje de la tolerancia, que implica saber respetar y valorar la diversidad.
- El aprendizaje de la solidaridad, que implica descubrir, apreciar y sacar las consecuencias de las semejanzas y de la interdependencia entre todos los seres humanos.
- Aprender a manejar la tensión entre lo mundial y lo local: convertirse en ciudadano del mundo –abierto a lo universal – sin perder sus raíces y participando en la vida de la nación y en la propia comunidad” (García –Huidobro, 1998:14)

Así mismo desde la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), para las instituciones educativas se plantea el reto de educar para el trabajo; aunque en el sistema educativo colombiano la formación para el trabajo se inicia desde la fundación de los colegios técnicos y tecnológicos e inclusive con el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje; el país ha enfrentado históricamente la tendencia de altas tasas de desempleo. Lo cual ha implicado en la actualidad que esa formación laboral se transforme dejando de ser pensada para desarrollar una actividad en una empresa como obrero calificado y más bien se vincule al desenvolvimiento de competencias que les permitan a las personas generar estrategias alternativas de empleo, como es el desarrollo de microempresas.

Es decir, que esta educación laboral supera el desarrollo de habilidades y se piensa más en el dominio de destrezas para “aprender a aprender”; para mirar el cambio y la incertidumbre como retos y no como amenazas; para plantear nuevas estrategias. Igualmente, competencias para trabajar en equipo, para formular y emprender proyectos, para ser creativo en situaciones de competencia (García Huidobro, 1998). Por eso, es necesario que la educación forme para distinguir entre empleo y trabajo; para manejar

conflictos y retos diarios de la incertidumbre de un mundo que cambia vertiginosamente; para ser creativo y enfrentar productivamente el sinnúmero de problemas de la vida cotidiana.

Nuevamente la responsabilidad recae sobre la escuela, sus currículos, los maestros y sus prácticas; porque también el desarrollo de esta formación laboral debe ser pensada en el contexto y las exigencias de un mundo globalizado altamente tecnificado, es decir, de cara a una sociedad del conocimiento; reto que el sistema educativo colombiano hasta hace relativamente unos diez años ha comenzado a abordar, afrontando una marcada diferencia entre lo que se desarrolla en la educación privada como formación laboral y en la educación pública como proyectos productivos orientados al desarrollo de microempresas alimenticias y no en la producción de bienes de servicios y desarrollo tecnológico como en el sector privado.

3.1. La calidad de la educación: un reto en el marco de una sociedad globalizada

En el contexto anteriormente presentado, se generan tensiones en los espacios institucionales, especialmente abocados a responder a unos estándares internacionales de calidad de la educación orientados por el desarrollo de aprendizajes, habilidades y competencias que permitirá a los países en desarrollo ponerse a tono con las exigencias de la economía globalizada. Este sesgo puede describirse tomando como telón de fondo los cuatro grandes propósitos de la educación que señala Jacques Delors (1996) en el informe a la UNESCO “La educación encierra un tesoro”.

En primer lugar en este texto se considera que una educación de calidad y de cara al siglo XXI debe: a) enseñar a *aprender a conocer*, dando al desarrollo de la capacidad de descubrir en la escuela, adquirir una cultura general amplia que se compagine con el conocimiento de las áreas fundamentales; b) enseñar a *aprender a hacer*, superando la dicotomía teoría y práctica y promoviendo desde la escuela la formación en competencias para el trabajo en equipo y el desarrollo de la capacidad creativa y la habilidad de autoevaluación; c) enseñar a *aprender a ser*, con lo cual son capacidades de los nuevos

ciudadanos de este mundo donde las capacidades y valores como la autonomía, la responsabilidad personal, el amor a sí mismo, el manejo de emociones deben ser desarrollados en la escuela no solo por el área de ética y ciencias sociales sino que deben convertirse en aprendizajes transversales, asumidos por todas las áreas del conocimiento escolar y d) enseñar a *aprender a vivir juntos*, aprendizaje necesario para llegar o poder vivir en una era planetaria (Morin 2000) y que implica el desarrollo de capacidades como conocer mejor a los demás, responder de manera razonada y pacífica de los conflictos surgidos de las diferencias, respeto por los demás, el reconocimiento del otro y la alteridad como principios fundamentales de la convivencia.

En Colombia, las dos últimos aprendizajes, los más profundos y sutiles de una educación de calidad en un mundo globalizado, se ven supeditados a concepciones que olvidan su importancia para saber ser, y para saber convivir, y que privilegian de manera unilateral en las instituciones educativas el desarrollo de destrezas y habilidades relacionadas exclusivamente con resultados de aprendizaje del hacer y el conocer medibles a corto plazo y de forma cuantitativa. Esta situación manifiesta otra tensión generada en el marco de una educación de calidad de cara al siglo XXI y que no es nueva para los educadores colombianos, y sin embargo no ha sido objeto de grandes transformaciones en la escuela colombiana debido a que la cotidianidad escolar se enfrenta a la evaluación de aprendizajes observables a corto plazo y que son fácilmente constatables, mientras que estos aprendizajes son de la vida y para la vida, por lo tanto sus resultados solamente pueden captarse en el largo plazo.

Sumado a este panorama de retos, cambios, lentas transformaciones y nuevos retos a la educación en Colombia, se suma el desarrollo de una apuesta por la descentralización de la gestión educativa, relacionado con la disminución del papel ejecutor del Estado recomendada por el modelo económico vigente.

En Colombia, el proceso de descentralización no solamente contempla que los municipios asuman la administración y algunos de los costos de la educación en sus propias escuelas, sino que le ha dado a las Instituciones Educativas una autonomía antes desconocida. Dentro

del marco de los fines de la educación colombiana definidos en la Ley General de Educación (Ley 115/94), cada institución escolar debe proponer un Proyecto Educativo Institucional, de acuerdo con su propia filosofía y orientación pedagógica.

Esto implica también que, dentro de lo propuesto por los lineamientos respectivos emanados del Ministerio de Educación Nacional, cada Institución definirá su propio currículo, respetando las áreas básicas y fundamentales definidas por la Ley General de Educación (Ley 115/94), y promulgue su propio Manual de Convivencia, en donde se consignan los acuerdos sobre el ordenamiento escolar, manual que antes se expedía unilateralmente como reglamento escolar. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) debe conformarse de manera participativa y en su estructuración deben intervenir todos los estamentos de la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, así como representantes del sector productivo de los lugares en los cuales se encuentra la institución educativa, esto se hace con la idea de pretender que el currículo que plantea la institución, los principios, la misión, la visión y el énfasis partan de reconocer el contexto social y cultural, así como las necesidades y oportunidades de desempeño laboral.

Esta ubicación al nivel municipal y local de las decisiones sobre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) puede acentuar la inequidad, en tanto parten de la visión de los participantes en la elaboración del proyecto educativo que puede limitarse a sus circunstancias y necesidades inmediatas, y no contar con la asesoría y los recursos necesarios para ampliar esa visión de manera que les permita insertarse en niveles más amplios y adoptar propósitos más acordes con las tendencias nacionales, regionales y universales, lo que hace necesario “evitar que la adecuación a las diferencias se convierta en adaptación a la desigualdad y se rompa la cohesión social mínima indispensable para la existencia de una vida en común” (Tedesco, 1995: 33).

Lo anterior lleva a profundizar en uno de los problemas más difíciles que el modelo económico imperante le plantea a la educación: el de la equidad que se ha entendido como homogenizar; exponiendo a todos los países y a todas sus culturas a una dura competencia; que es medida por altos niveles de eficiencia que repercute en altos niveles de vida. Sin

embargo, para que pueda hacerlo, será necesario que se reconozca la diversidad, mientras se ataca la desigualdad (Tedesco, 1995), podría afirmarse que la igualdad para lo diverso, es decir “todo igual para todos”, es, a la postre, inequitativa, porque cada diversidad requiere un reconocimiento y una respuesta específica, sin los cuales la globalización y la igualación acentúan la marginación de los marginados.

El problema de la equidad se relaciona también con las condiciones socio-culturales en las cuales se encuentran los estudiantes y las escuelas. Es ya casi un lugar común afirmar que las instituciones educativas oficiales no alcanzan los mismos resultados de aprendizaje que las instituciones privadas; sin embargo, es posible afirmar que las diferencias no se deben ni siquiera primordialmente a la condición de oficial o privada, tanto como al origen socio-económico de los estudiantes y al ambiente en el cual se desarrolla la acción educativa. Instituciones en las cuales el común denominador es la precariedad de los recursos, a las cuales asisten estudiantes en cuyos hogares el horizonte diario es la lucha por la supervivencia, no pueden obtener los mismos resultados de aprendizaje que las instituciones educativas dotadas con todos los elementos pedagógicos y tecnológicos más actualizados, a las cuales asisten estudiantes en cuyos hogares se cuenta con una tradición de lectura, de valoración del conocimiento y en donde se encuentran también recursos tecnológicos y de información globalizada como el Internet.

Todo el panorama anterior, como se dijo, plantea a nuestras escuelas el reto de transformar los sistemas de enseñanza y de plantearse finalidades de aprendizaje más relacionadas con la búsqueda, selección y manejo de la información que con su transmisión, el desarrollo asertivo de competencias para adquirir, transformar y crear conocimientos, lo cual recae en retos para los sujetos del proceso educativo con miras a más y mejores aprendizajes.

- Un papel mucho más activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje
- El maestro debe explotar formas de enseñanza menos centradas en su propia acción y más orientadas a desarrollar en los estudiantes habilidades y competencias para aprender a aprender de manera autónoma y responsable.

- Requiere del maestro la habilidad de superar la distancia entre la escuela y la vida para reconocer que es fuera de la escuela donde los estudiantes están en contacto con numerosas fuentes de información, tales como la televisión y el internet, que no están pensadas como formadoras de la estructura intelectual, valorativa o ciudadana de los usuarios, sino que al contrario suponen que ya tienen adquirida esta formación (Tedesco, 1995).
- La escuela debe fomentar la capacidad de los estudiantes para leer la información de manera analítica y crítica.

Estos retos de aprendizaje que se enuncian frente a la tensión entre lo global y lo local, entre la calidad de la educación como un derecho y la educación como una mercancía, han llevado a explotar nuevas concepciones de lo que significa educar haciendo énfasis en el maestro como un guía y orientador, como un interlocutor actualizado que problematiza la información, los conceptos y teorías incipientes del estudiante que la escuela debe recoger y confrontar con el fin de desarrollar en el estudiante la capacidad de formarse en la autonomía y el pensamiento crítico y autocrítico.

El maestro también debe convertirse en un impulsor de la curiosidad y el interés, del deseo de aprender y de crear, de la disciplina y la persistencia en un trabajo intelectual riguroso que son los elementos que no solamente le van a permitir a los estudiantes comprender y aprovechar las oportunidades de aprendizaje que brinda la tecnología, sino que son los que motivarán y harán posibles las búsquedas del conocimiento que sustenten y humanicen esa tecnología.

Es evidente que un maestro de estas características debe ser formado también de otra manera, no puede formársele para que mire los últimos desarrollos tecnológicos como rivales que le quitan a él espacios de acción, sino más bien como elementos capaces de apoyar y potencializar su propia labor.

Para que esto sea posible, se requiere un maestro poseedor de una amplia cultura, familiarizado con las tendencias contemporáneas de la pedagogía, conocedor de las

disciplinas que enseña, pero también actualizado en las tendencias culturales globales y en el manejo de las nuevas tecnologías. Se requiere, igualmente, una dignificación de la profesión del maestro, un reconocimiento social acorde con las muchas exigencias que se le hacen.

3.2. Transformaciones en marcha de la escuela y el sistema educativo colombiano para transitar al modelo de aldea global y sociedad del conocimiento

Frente a estas exigencias es necesario reconocer los avances o transformaciones que se han venido impulsando desde la política educativa, pero también desde la misma intención de la escuela para hacer inclusiva la educación y mejorar la calidad de la educación en Colombia de cara a una sociedad del conocimiento

La visión moderna de la educación Colombia se instala, podríamos decir, desde la Constitución Política de 1991, donde la educación es un derecho fundamental y un servicio público (artículo 67); principio que luego es reafirmado y concretado a través de Ley General de Educación (ley 115 de 1994), la cual establece desde sus objetivos que la educación es un servicio público y que corresponde a la familia, la sociedad en general y al Estado velar por la garantía de este derecho.

En los capítulos y artículos de ésta ley se reglamenta la prestación del servicio educativo y se organiza un sistema educativo nacional que tiene como propósito establecer un giro significativo que permitiera transformar los procesos enseñanza y aprendizaje de cara a las exigencias del mundo globalizado, el avance de la revolución tecnológica y la incorporación del país en la sociedad del conocimiento.

Este giro significativo, se puede referenciar inicialmente desde el mismo objetivo de la Ley 115/94, cuando en su artículo 1 señala que:

La educación es un proceso de formación que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes. La presente ley señala las normas generales para regular el servicio público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la

Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público (Ley General de Educación, 1996: 5)

En este objetivo de la Ley General de educación se establece la responsabilidad de educación en la sociedad entendida como el conjunto de instituciones que ella establece para su funcionamiento; establece la concepción compleja de los sujetos y reconoce a la educación como un derecho que permite el desarrollo de la sociedad y por ende que cumple una función social, no solo como trasmisora de costumbres, hábitos, cultura y conocimiento sino como formadora de ciudadanos capaces de afrontar los retos del mundo contemporáneo y responder a las demandas que este hace a la nación colombiana.

En concordancia con este objetivo de la educación, la Ley 115/94 establece los fines de la educación en su artículo 5:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: 1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. 3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación. 4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios. 5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber. 6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. 7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones. 8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe. 9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. 10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención

de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación. 11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social. 12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y 13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo” (Ley General de Educación, 1996: 7 – 8)

En la promulgación de estos fines, su concreción y cumplimiento a través de los objetivos de formación en cada nivel que componen el sistema educativo colombiano, la Ley General de Educación avanza en la modernización de la educación y propone desde los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) la transformación misma de los procesos de enseñanza y aprendizaje centrando su interés en el desarrollo no solo de capacidades cognitivas, sino en aquellas capacidades que permitan actuar como ciudadanos participativos, activos y comprometidos con la nación.

Desde la ley se configura la idea del desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, pero sobre todo la formación o preparación en su uso y práctica desde una capacidad crítica. De igual forma establece la necesidad de formar o desarrollar capacidades para el trabajo y su vinculación con el sector productivo del país. Estos principios y objetivos de la educación en Colombia se convierten en la base de las políticas educativas, sus programas y proyectos; pero además en los lineamientos que orientan el desarrollo de la acción educativa en el aula de clase.

Sin embargo, la realidad educativa de Colombia muestra que frente a los planteamientos de la Ley General de Educación que buscan una educación de calidad; las transformaciones del sistema, de las prácticas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido lentos, lo cual se muestra en los informes del Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006), donde los resultados de las pruebas estatales de evaluación de maestros, así como los de las pruebas ICFES y ECAES, presentan un panorama preocupante en cuanto a la calidad académica de maestros y estudiantes de nuestro país. De 275.000 maestros evaluados entre 2004 y 2005, menos del 34% cumplieron con los estándares básicos de calidad; y en las

pruebas ICFES y ECAES las medias nacionales estuvieron alrededor del 50% en todas las áreas de conocimiento.

Estos resultados dejan claro, por una parte que seguimos insistiendo en utilizar modelos descontextualizados de enseñanza y evaluación que no dan cuenta de un proceso de modernización de la educación; por otra parte, que a pesar de la propuesta de la Ley General de Educación, de los Lineamientos que orientan el desarrollo de las áreas del conocimiento escolar, en cuanto a la formación de conocimientos científicos no se están alcanzando los estándares internacionales, lo cual implica que seguimos utilizando metodología y prácticas descontextualizadas y poco asertivas para poner en consonancia lo dispuesto por la ley y lo realizado en las instituciones educativas.

Un rasgo indudable de esta nueva era, plantea Inés Aguerredondo (1993) es la importancia sin precedentes que adquiere el saber científico y tecnológico, tendencias que indican que ingresamos en la *“era del conocimiento”*; donde todos los sistemas sociales descansan sobre una base de conocimientos y su relación con la práctica y uso para solucionar los problemas económicos, sociales, culturales y de medio ambiente, por eso el conocimiento y sus relaciones con el hacer humano transitan desde la empresa a la vida cotidiana en el mundo de hoy.

El conocimiento, es la más importante construcción social porque es el más humano; es la actividad humana por excelencia y es aquella que nos pasa de la condición de hombre como especie, a la condición de ser humano, porque sólo conoce (aprende) el ser humano pero también porque como sostiene Tedesco:

El conocimiento tiene virtudes intrínsecamente democráticas. A diferencia de las fuentes de poder tradicionales (la fuerza, el dinero, la tierra) el conocimiento es infinitamente ampliable. Su utilización no lo desgasta sino que, al contrario, puede producir más conocimiento. Un mismo conocimiento, puede ser utilizado por muchas personas y su producción exige creatividad, libertad de circulación, intercambios, críticas constructivas, diálogo. Todas ellas condiciones propias de una sociedad democrática (Tedesco, 1995:48)

En este sentido, Colombia como todas las naciones se confrontan en una “*sociedad del conocimiento*” que se perfila, como una forma social que supera las actuales condiciones democráticas, pues la condición del conocimiento como un bien que está disponible para todos para garantizar la igualdad de oportunidades, es el horizonte de una sociedad más justa, más equitativa y más humana; donde a partir de la democratización del conocimiento no solo se establece la equitativa distribución de beneficios sino que se plantean nuevas y mejores formas de relación, que eviten continuar cometiendo los errores del pasado humano.

Lo anterior plantea la necesidad de configurar un sistema escolar capaz de integrar las exigencias de calidad educativa y formativa que se hacen a la educación en un mundo globalizado con las características propias de cada sociedad. Pero también requiere de una sociedad y un Estado dispuesto a dar a este sistema educativo no solo el mandato de realizar lo propuesto en la Ley y en los acuerdos internacionales, sino también los recursos para lograrla los retos y satisfacer las demandas de formación.

Desde esta perspectiva la sociedad y el Estado Colombiano han buscado en las transformaciones políticas y legislativas el desarrollo de las condiciones para asumir el conocimiento como producto de una sociedad ética, con altos valores que construyan lo “público” como un espacio donde se resguarde realmente el bien común y la dignidad de todo ser humano.

El sistema escolar colombiano, desde sus políticas educativas en los últimos años a procurado reconocer que la herramienta fundamental que permite transitar hacia una sociedad en paz y fortalecer los desarrollos en esta etapa del posconflicto es la educación, democratizada orientada a dar igualdad de oportunidades con el fin de romper el círculo vicioso de la pobreza. La educación en Colombia desde el Estado y la política educativa ha buscado posicionarse como el vehículo para el acceso a todos los bienes materiales y culturales que la sociedad ofrece y desde ella contrarrestar el flajelo del narcotráfico y la violencia.

En este marco las escuelas como instituciones creadas para concretar y distribuir las dos condiciones básicas para el futuro “conocimiento y valores”; han comenzado a estar en la

mira de las políticas educativas y la inversión estatal; es allí donde a través de la dotación de espacios, la formación de maestros, la actualización de los currículos, de los procesos de aprendizaje y los sistemas evaluativos, se han conseguido algunos cambios y transformaciones educativas que logran vincular a Colombia y a los colombianos a esta sociedad global de conocimiento y fortalecer la identidad nacional.

Colombia avanza de forma lenta en estas transformaciones, por cuanto como sostiene Tedesco “la profundidad del proceso de cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre y de la sociedad deseamos transmitir” (Tedesco, 1995: 50).

La escuela colombiana, desde los programas y proyectos de la política educativa ha vuelto la mirada, sobre las preguntas fundantes de la pedagogía como son el para qué, el qué y el cómo aprender y enseñar, lo cual orienta el restablecimiento del horizonte institucional centrado en la formación democrática y el respeto y restablecimiento de los derechos humanos que ponga al alcance de todos los habitantes del país, sin distinción de riqueza, raza o religión, el conocimiento y los valores necesarios para participar en una sociedad competitiva y solidaria; así como ha convocado el saber de los maestros en la reformulación de paradigmas curriculares y de enseñanza que lleven a transformaciones en el aula de clase¹⁴.

3.2.1. La formación de los maestros y maestras en Colombia para la sociedad del conocimiento

¹⁴ En el marco de estas grandes transformaciones de la educación en Colombia, que tienen su origen en la década de los 90 con la Constitución Nacional de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que en este texto son transformaciones que se han venido dando para el tránsito y la inserción de nuestra nación en el mundo globalizado y la sociedad del conocimiento, podemos mencionar Políticas como: La ampliación de la cobertura en la educación básica y media desarrollada como parte de la política Pública de Bogotá en los últimos 10 años, así mismo la propuesta de Reorganización Curricular por ciclos, desarrollada desde el año 2004 a 2012 en Bogotá, para modernizar, mejorar la calidad de aprendizaje y educación y transformar las prácticas y la escuela; estos programas, proyectos y políticas entre otros.

En Colombia se han reconocido estas nuevas necesidades formativas, las cuales se han plasmado en las normas recientes que reglamentan y orientan la formación inicial de normalistas superiores y de licenciados.

La educación superior no escapa a los retos de un mundo globalizado, también en las universidades es necesario revisar el papel del maestro y reconocer el mayor protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje y formación. En los últimos años se han dado esfuerzos por promover la universidad virtual, apoyada en los servicios tecnológicos que permiten los sistemas de comunicación contemporáneos.

Estas tecnologías permiten mayor flexibilidad en el tiempo y el espacio, así como el intercambio entre investigadores, maestros y estudiantes a través de redes. Sin embargo, es importante caer en la cuenta que “el debate sobre el futuro de las instituciones de enseñanza superior corre el riesgo de centrarse demasiado en las nuevas tecnologías y éstas constituyen un fenómeno importante...pero...ni exclusivo, ni fundamental.” (Rodríguez, 1998: 763) Si bien la tecnología es la respuesta, no está claro cómo se debe manejar con miras a mejorar la educación superior con calidad en contextos como el nuestro.

Las tendencias hacia la virtualidad le plantean innumerables cuestionamientos a las instituciones y a los profesores universitarios, pues también en el ámbito de la educación superior se reconoce la importancia formativa de la interacción personal entre maestros y estudiantes, y también allí los maestros requieren de una preparación que les permita utilizar las nuevas tecnologías de manera acorde con los grandes fines de la educación, de aquellos que superan el aprendizaje de contenidos y se orientan a la formación de una persona capaz de vivir plenamente y de convivir con otros, aún en medio del conflicto y de las diferencias.

En lo que atañe a la formación de maestros, se consideran también la mirada del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia sobre los procesos educativos de cara a una sociedad contemporánea, expuesto en su texto “Hacia un sistema nacional de formación de educadores” (Ministerio de Educación Nacional, 1998), donde reconoce que

en el mundo contemporáneo, internacional y globalizado existe una alta interacción e interdependencia entre desarrollo y educación.

Argumento que se desglosa desde la idea de la capacidad productiva de los seres humanos, el pleno ejercicio de la ciudadanía y el logro de mejores niveles de calidad de vida están, íntimamente asociados con la cantidad, calidad y pertinencia de la educación que reciben. Es evidente que al crecer la interconexión planetaria así como la complejidad y dinamismo de los negocios, el trabajo y el desarrollo personal, económico y social se vinculan cada vez más con el aprendizaje y la formación.

En consecuencia habría que deducir que el primer deber social de cualquier sistema educativo, es dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para construir su personalidad, poder emplearse y rendir en las nuevas condiciones que plantean los puestos de trabajo y, sobre todo, mantener la actitud y contar con los mecanismos que le permitan continuamente aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Dentro de esta perspectiva, se le exige a la escuela preparar personas con habilidades básicas para la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación, la comprensión crítica, el sentido común y la resolución de problemas y con capacidades que incluyan la colaboración, la confianza, la perseverancia, la atención y el trabajo en equipo. Se considera que en una verdadera educación las áreas del conocimiento escolar pueden ser menos importantes que la capacidad de los estudiantes para continuar aprendiendo y su motivación para hacerlo; también se espera que la educación fomente los valores de la libertad – participación, independencia y autonomía-, de la equidad y del respeto.

Todo lo anterior muestra que nos encontramos ante una realidad educativa que exige reformas que permitan transformar la institución escolar, reinventarla y hacer de ella una empresa de conocimiento y espacio de formación, líder en la incorporación de los nuevos conceptos y prácticas. Sin duda alguna, pensar la educación como una empresa, demanda nuevas formas de atención para los trabajadores que la conforman, en especial para los trabajadores intelectuales que son los maestros, considerados el capital humano de esta

transformación; por ello las reformas emprendidas en el ámbito educativo en los últimos 20 años, han centrado parte de sus esfuerzos en la profesionalización, formación y actualización de los maestros y maestros.

Esta mirada sobre la formación docente, en las reformas educativas de cara a una sociedad del conocimiento remite a que se ha entendido y se hace necesario una educación que debe extenderse a lo largo de la vida en el contexto de una sociedad globalizada, cuyo correlato educativo será la “sociedad educativa global” o, mejor aún, la llamada “aldea educativa global” y, por qué no, la “escuela global”.

Lo anterior supone, preparar y formar unos sujetos (maestros y estudiantes) para inscribirse y habitar un mundo con altos niveles de interdependencia interplanetaria y mundialización que nos sitúan ante nuevas perspectivas en la interrelación, convivencia y tolerancia entre los pueblos y las culturas. Unas y otras subrayan la importancia de una educación que ayude a interpretar este mundo y a comunicarse en él; una formación “social” que garantice el desarrollo de valores que permitan comprender a los demás como los “otros”, convivir con ellos y con sus diversidades.

3.2.2. Una escuela refundada con prospectiva para una sociedad del conocimiento

En Colombia, estas exigencias a los sujetos del proceso educativo, se comienzan a realizar desde finales de los años 90, cuando personajes del gobierno, pero sobre todo entendidos con la educación y la política educativa, trabajan conceptos como el de la sociedad del conocimiento, como el Dr. Jaime Niño Díez, Ex ministro de educación en Colombia quien en su libro “Hacia una nueva educación” (1998), refiere este concepto al sistema económico y social en donde el producto final se caracteriza por un valor agregado de conocimiento incorporado, más que por la cantidad de materiales utilizados en su manufacturación.

Por lo se hace imperioso que lleguemos a una adecuada aproximación del concepto de sociedad del conocimiento, acorde con nuestras realidades culturales, de modo que se asegure la apropiada utilización de los equipos y de los soportes lógicos, superando así el

riesgo de los fracasos tecnológicos. En los cuales se pueda realmente apropiarse los profundos cambios culturales, sociales y económicos que ésta sociedad del conocimiento traerá consigo, y que deberán ser promovidas a través de la apropiación crítica y de la comprensión transformadora.

De igual forma, este autor observa que el país no puede ingresar en las sociedades de conocimiento de manera estrecha y mezquina; al contrario, es necesario que las condiciones que nos plantea hoy nuestra época nos sirvan para darle un horizonte distinto a nuestro país, para que nos permitan afirmarnos en la búsqueda de un proyecto de nación que sea capaz de soportar las diferencias, de reconocer la imprescindible necesidad de la justicia y la paz.

Desde lo enunciado anteriormente, se puede afirmar que la educación en el presente empieza a cumplir un papel decisivo en los procesos de construcción de una sociedad de conocimiento, pues ya no se trata de transmitir contenidos ni de llenar de información; esta nueva situación transforma la institución educativa, sus prácticas, sus saberes, su cotidianidad, haciendo volcar la enseñanza hacia dimensiones hasta ahora desapercibidas.

Entonces, frente a este papel de la educación, en Colombia se ha comprendido que no basta con cambiar o modificar la legislación, sino que las políticas y reformas educativas se están orientando en los últimos años a atender la necesidad de construir otras alternativas pedagógicas, curriculares, administrativas que configuren una institución educativa, un maestro perceptivo, orientado hacia la investigación, el aprendizaje, la sinergia, las alianzas estratégicas y la adaptabilidad.

Es así como desde la década de los 90 en Colombia, que para una sociedad como la nuestra, agobiada por múltiples formas de violencia e injusticia, el desarrollo debe trazar un nuevo derrotero sin intolerancias ni dogmatismos, sin destrucción ni muerte; reconociendo que una estrategia de desarrollo es exitosa cuando se afirma en la dignidad de la persona; cuando consulta dentro de la comunidad sus intereses y valores; cuando está basada en la integración social de la ciencia y la tecnología; cuando se funda en el carácter multidimensional y articulado de la cultura; cuando incorpora críticamente los logros de la

revolución de las comunicaciones y de la informática y cuando se sitúa proactivamente frente al interculturalismo y a la internalización de la economía, principios expuestos en los objetivos de la educación de la Ley General de Educación (MEN Ley 115 de 1994)

Frente a estos objetivos y principios en Colombia, los empeños de la escuela deben proyectar y concretar esa nueva visión de una educación:

a) Preservadora, cumplidora y promotora de los derechos humanos que desde la formación brinde a los ciudadanos la posibilidad de construir un cambio de actitud a partir del conocimiento de sí mismo, de los otros y de la realidad local, nacional e internacional.

b) Capaz de hacer realidad las posibilidades intelectuales, espirituales, afectivas, éticas y estéticas de los colombianos, que garantice el progreso de su condición humana a partir de ser más y no sólo de tener más, que promueva un nuevo tipo de persona consciente y capaz de ejercer el derecho al desarrollo justo y equitativo, que interactúe en convivencia con sus semejantes y con el mundo y que participe activamente en la preservación de los recursos.

c) Que extienda contenidos científicos y técnicos desde la formación básica a todos los niveles y a todas las poblaciones; que prepare las mentes para la comprensión y construcción de los conocimientos, la adaptación y generación de tecnologías; la vinculación de los mismos al desarrollo económico y cultural; que acerque los centros educativos a las empresas y que integre el conocimiento a la cadena productiva.

d) Más abierta, más universal y más democrática; que supere la formación de élites tecnocráticas incorporando a toda la población al conocimiento y permita el desarrollo de sus competencias para el trabajo productivo;

e) Para la vida, que forme personas capaces de aprender a lo largo de la vida, que propenda por el desarrollo de la creación, la innovación y el liderazgo en los cambios técnicos y sociales que demanden la sociedad contemporánea, las empresas y los grupos sociales.

f) Humanista, que haga posible construir colectivos que superen las formas de discriminación, que se vea la equidad como un principio fundamental del desarrollo del sujeto y la nación, en la cual prevalezcan los derechos de cada ciudadano como garantía del bienestar integrados a un proyecto real de desarrollo.

Desde estas visiones de la educación en Colombia, los retos hacia la institución educativa, se centran en la necesidad de refundar la escuela, sus acciones, sus saberes y sujetos. Esta refundación debe hacerse sobre la base de un paradigma sociocognitivo como escenario pedagógico, que oriente las prácticas pedagógicas hacia la flexibilidad, la interacción y la relación del conocimiento con una práctica social, donde el aprendizaje no se incorpore como memorización de información, sino como uso de la misma y que este sirva a los sujetos para actuar, modificar y transformar perspectivas, creencias, actitudes y aspiraciones. .

En esta refundación, el papel de los sujetos es fundamental, por ello la formación continua de maestros constituye una valiosa oportunidad de profundizar el que hace del maestro, como un sujeto con responsabilidad social y conocimiento pedagógico; capaz de orientar propuesta para insertarse en los ámbitos de la comunidad docente a nivel local, nacional, regional y global.

Entonces, desde las reformas educativas en Colombia, proponer este proceso de transformación requiere asumir un ideario innovador que significa transitar por un doble circuito: el de repensar la institución y el de comenzar a implementar, con maestros y estudiantes, una serie de acciones centradas en el uso de las actuales tecnologías de la información y los nuevos paradigmas organizativos para el desarrollo de aprendizajes y competencias como lo señala Inés Aguerrondo (1993)

- Altas competencias en lectura y escritura. Saber comunicar usando palabras, números, imágenes...navegar diestramente por las superautopistas de información a través de redes electrónicas, porque saber leer y escribir ya no es un simple problema de alfabetización; es un auténtico problema de supervivencia. El reto es que todos los niños y jóvenes aprendan a leer y escribir bien en 1º, 2º y 3º grado.

- Altas competencias en expresión escrita. Saber describir, analizar, comparar, es decir saber exponer con precisión el pensamiento por escrito. No es posible participar activamente en la vida de la sociedad-mundo si no se es capaz de manejar signos, símbolos, datos, códigos, manuales, directorios, bibliotecas, archivos. Para ser productivos en el trabajo hay que saber operar equipos computarizados y para hacerlo se necesita precisión en el lenguaje escrito.
- Altas competencias en cálculo matemático y resolución de problemas. Aprender a resolver problemas. Para hacerlo se necesitan estrategias y métodos adecuados, que se basan en lógicas distintas según la naturaleza del problema. Cada área de problemas debe ser resuelto con un método específico. Y éstos se aprenden y deben ser enseñados en cada uno de los campos del saber: matemática, geografía, lengua, relaciones humanas. Esto también es un compromiso de la escuela elemental.
- Capacidad para analizar el entorno social y comportarse éticamente. Ser democrático. Saber intervenir y participar en el ejercicio de la ciudadanía. Ser ciudadano significa ser una persona crítica, capaz de convertir los problemas en oportunidades; ser capaz de organizarse para defender intereses y solucionar problemas sin violencia a través de la deliberación y la concertación, respetando las reglas y las leyes establecidas.
- Capacidad para la recepción crítica de los medios de comunicación social. Los medios de comunicación no son un simple pasatiempo. Producen y reproducen nuevos saberes, éticas y estilos de vida. Ignorarlos es vivir de espaldas al espíritu del tiempo. Todos tienen que ser receptores activos de los medios de comunicación (cine, televisión, radio, revistas...) para poder analizarlos y para expresarse en sus lenguajes.
- Capacidad para planear, trabajar y decidir en grupo. Saber asociarse, saber trabajar y producir en equipo, saber concertar, son saberes estratégicos para la productividad y fundamentales para la democracia. La capacidad de planear, trabajar y decidir en grupo se forma cotidianamente a través de un modelo de autoestudio y

autoaprendizaje cooperativo, con el apoyo de guías técnicamente elaboradas, que les permitan al niño y al joven ir produciendo conocimiento.

- Capacidad para ubicar, acceder y usar mejor la información acumulada. En el futuro próximo será imposible ingresar al mercado de trabajo sin saber ubicar datos, personas, experiencias... y menos aún sin saber cómo usar esa información para resolver problemas. Hace falta saber consultar en las bibliotecas, hemerotecas y videotecas, centros de información y documentación, museos, revistas científicas, bases de datos, redes electrónicas. Se requiere también saber describir experiencias, sistematizar conocimientos, publicar y difundir trabajos. Todos tienen que aprender a manejar información.

Estos siete ‘lenguajes de la modernidad’ deben definir los “contenidos” de la educación, entendidos como lo que hay que aprender y lo que hay que enseñar. El problema es que ya no sirve solo modificar los programas de estudio de forma enunciativa en un curriculum (plan de estudios) sino que se hace necesario promover la aplicación de conocimientos en circunstancias prácticas; conocimientos necesarios para poder resolver problemas que no se pueden transmitir mecánicamente sino que hacen parte de una amalgama de conocimientos tecnológicos previos, sumados a la experiencia que se consigue con la práctica y que se reflexiona para propender por nuevos conocimientos.

Lo que convierte a las competencias en contenidos del aprendizaje y lleva a que la escuela resignifique el papel de la enseñanza no como un fin sino como un lugar intermedio entre los “saberes” y las “habilidades”, que lleven a incluir nuevos campos disciplinarios (como tecnología, inglés o computación), y cambiar las metodologías de enseñanza.

En este ámbito, el reto es asumir las competencias y el saber tecnológico en el centro de la nueva cultura no sólo como herramienta de enseñanza sino en un dominio requerido para ser competitivos en el mundo actual, donde el saber tecnológico no se agota con la introducción de las nuevas tecnologías de la información (NTI) y con convertirlo en un área del currículum sino que debe ser una forma de pensamiento que supone modos específicos de operar de la mente para aprender, es decir, una competencia específica que permita el dominio de este conocimiento y su aplicación práctica en los contextos sociales, lo cual

implica para la escuela el desarrollo de adecuadas propuestas de enseñanza y de organización de la tarea de aprendizaje dentro y fuera de ella.

3.2.3. Obstáculos pedagógicos y epistemológicos para refundar la escuela colombiana

Frente al panorama del mundo globalizado, los retos educativos han sido asumidos de forma lenta, especialmente en América Latina y Colombia; donde los sistemas educativos se resisten a los cambios y en algunas circunstancias siguen anclados a las viejas epistemologías, por no decir, ideologías. Las transformaciones más relevantes en el terreno educativo que han sido de difícil apropiación por parte de la educación en Colombia, tienen que ver con:

La concepción y la relación con el conocimiento, donde éste deja de ser lento, escaso y estable, para pasar a ser un conjunto en continua y progresiva expansión y renovación. Este cambio, radica en la velocidad con la cual en la actualidad se transforma la vida, la realidad; lo cual determina la renovación permanente de nuevos conocimientos; esto conduce a cuestionar su validez y permanencia. De hecho, tan destacable es, desde esta lógica, la producción como la caducidad del conocimiento. Es decir, la producción misma de un conocimiento lleva consigo la caducidad de otros, como mecanismo superador de la anarquía y la proliferación sin más. (Bruner, 2000)

Este hecho tiene serias repercusiones en lo educativo, en la medida en que la educación opera con una noción de conocimiento, como algo terminado y acabado; lo que impide el planteamiento actual de: a) la actualización permanente en los currículos para poder seleccionar los contenidos a aprender; b) los criterios desde los cuales se seleccionan los contenidos curriculares como son: actualidad, validez, relevancia y c) métodos o procesos para lograr la renovación o integración de los nuevos conocimientos que permitan superar los planteamientos anacrónicos. Así, la relación y concepción de conocimiento que se tiene en la institución o en el sistema educativo implica también el cambio en las intenciones de la educación que ya no es transmitir conocimientos sino desarrollar en los sujetos habilidades que le permitan seleccionar, apropiar, acomodar y producir nuevos conocimientos.

El lugar de la escuela, la *institución educativa deja de ser el canal único* mediante el cual se entra en contacto con el conocimiento y la información. Hoy en día existen otros medios (medios de comunicación, TIC) que le permiten a los niños y jóvenes pero también a los adultos adquirir información, conocimiento y aprender. Si bien podemos considerar sus ventajas (más información, mayor calidad de presentación y mayor velocidad de transmisión), no hay que olvidar un cierto problema añadido: la saturación informativa.

En este sentido, aunque la escuela no puede competir directamente con la diversidad, la rapidez de la información y el conocimiento que brindan los medios masivos de comunicación, esto no significa que deje de ser una institución donde se aprende, se enseña los conocimientos y se desarrollan las habilidades requeridas por la sociedad. Lo anterior implica que la escuela no debe perder su papel de formadora de sujetos y ciudadanos, sino que debe cambiar sus objetivos, su papel y sus estrategias en vista de sus limitaciones frente a las tecnologías de la información y el mundo globalizado.

Por ello podría apuntarse a que la escuela integre o actúe “al lado de” los nuevos medios, pero que centre sus objetivos y protagonismo ya no en la transmisión de contenidos, sino en los procedimientos y las actitudes; que su apuesta no sea por instruir sino por desarrollar las habilidades, competencias y capacidades para a “aprender a aprender”, así como en la formación de sujetos críticos y propositivos ofreciendo criterios (valores) en relación a la información recibida que permita su selección y discriminación en medio de la tempestad informativa.

La palabra del maestro y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educativa, lo cual implica para la acción pedagógica del aula y sus estrategias colocarse en un proceso de indagación sobre nuevas metodologías y estrategias de aprendizaje – enseñanza. Es más, la institución educativa en la medida en que debe integrar los nuevos cambios tecnológicos, deberá propiciar nuevos espacios y tiempos formativos, implicando en ello nuevos recursos y medios. Con ello, también se apunta a una transformación en el quehacer del aula superando (no necesariamente eliminando) las

tecnologías tradicionales de enseñanza-aprendizaje (pizarrón, retroproyector, textos impresos, audiovisuales.) e integrarlos con las nuevas tecnologías.

En este sentido, la escuela ya no puede actuar más como si las competencias que forma, los aprendizajes a los que da lugar y el tipo de inteligencia que supone desarrolla, pueden limitarse a las expectativas y objetivos de formación creadas durante la revolución industrial (educación de obreros capacitados) y debe frente a esta nueva revolución tecnológica y la apertura a lo global proponer el desarrollo de nuevas competencias y destrezas a enseñar y aprender que permitan a los sujetos ingresar en el mundo actual y desarrollar sus proyectos de vida tanto individuales como colectivos.

Es decir, que debemos pasar de competencias de ejecución, provocadas por la impartición de conocimientos prácticos de ejecución instauradas desde una lógica funcionalista de formación en las aulas, al desarrollo de competencias de concepción y acción mediante la integración tanto de competencias técnicas, sociales y metodológicas, bajo una organización de situaciones de aprendizaje entre la teoría y la práctica, donde la complejidad y la articulación de los lugares de formación cobran protagonismo.

La educación deja de identificarse exclusivamente con el ámbito Estado-nación e ingresa en la esfera de la globalización. El cambio producido en la esfera de lo educativo, tanto en sus formas (modalidades) supera con creces, primero los límites de la escuela, para después superar las fronteras nacionales. Si durante un tiempo la esfera Estatal lo llenaba todo como el principal mecanismo de integración social (socialización) dentro de los límites nacionales, hoy día estos límites quedan difuminados; curiosamente se producen fenómenos educativos, al menos en una doble dirección; de un lado la globalización, con su referente de mundialización del conocimiento provoca políticas educativas transnacionales con la consecuente pérdida de soberanía de los Estados; de otro, la propia descentralización educativa conlleva la emergencia de lo local que se encuentra forzado a entrar en contacto con lo global, si no quiere perder protagonismo, al verse abocadas a competir en términos de capital humano y desempeño educacional.

La escuela deja de ser una agencia que opera en un medio estable de socialización; en este proceso se reconoce nuevamente que uno de los aspectos más significativos de la sociedad actual consecuencia de la globalización, de la revolución tecnológica y de la multiculturalidad es la ausencia de referentes comunes o la proliferación de referentes diversos. Ello provoca una incertidumbre o ambigüedad valorativa que no había existido en la historia de la humanidad, ni siquiera durante la revolución francesa considerada como los hechos humanos que transformaron profundamente el mundo de occidente.

Este proceso de multiculturalidad y de incertidumbre se instala bajo el paradigma de la complejidad, donde el mundo deja de ser comprendido desde una sola racionalidad y dirección, se reconoce el mundo de lo humano como un sistema ha travesado, influenciado e instaurado desde diferentes horizontes. Este reconocimiento del mundo humano como totalidad ha implicado para la escuela la perdida de ser el escenario por excelencia de socialización, lo que presenta en el ahora, en este período de tránsito social y cultural uno de los problemas más serios en la formación del ciudadano, conocido como “déficit de socialización”, pues las instituciones tradicionales como familia y escuela han perdido la capacidad de transmitir, construir valores, hábitos y pautas culturales y esos nuevos espacios de socialización como la internet generan nuevas formas de socialización que convocan otros valores.

Se puede afirmar que la socialización en la cual se educan los ciudadanos está a dos tiempos, entre los valores anclados al pasado y los nuevos de este presente que cambia de forma acelerada, “Vivimos, pues, en un período en el cual las instituciones educativas tradicionales, - particularmente escuela y familia- están perdiendo capacidad para transmitir eficazmente valores y pautas culturales de cohesión social” (Tedesco, 1995: 40).

El nuevo paradigma implica cambiar básicamente la ecuación conocimiento- maestro- estudiante pasando de los saberes a las competencias en el sistema educativo, en donde su aporte al todo social es la distribución amplia de las competencias socialmente válidas para participar en lo local, lo regional, lo nacional lo internacional, lo que incluye en la noción de competencia no sólo su dimensión cognitiva sino también los procedimientos mentales, valores, actitudes, normas, y elementos conductuales que permiten a los sujetos actuar.

En paralelo, se subraya la importancia de formar ciudadanos con capacidad para enfrentar la incertidumbre en una sociedad futura “sometida a un ritmo acelerado y constante de cambio, debería dotarse de instituciones capaces de manejar la incertidumbre sin apelar a la supresión del debate. La experimentación, admitida hasta hoy solamente como pauta de la investigación científica, debería comenzar a ser admitida en la reflexión teórica y en la práctica política” (Tedesco,1995: 60)

En Colombia, el formar ciudadanos pasa necesariamente por comprender el contexto social y político, de violencia que ha marco el desarrollo histórico de nuestra nación, un elemento que se aferra fuertemente a nuestro “ser y querer ser” y que marca en muchas ocasiones el éxito de las reformas educativas en el país y se percibe como un obstáculo para el tránsito hacia esta sociedad global.

CAPÍTULO II
REFERENTES CONCEPTUALES
El Paradigma Humanista Socio Cognitivo: Un enfoque educativo para refundar la escuela en una sociedad del conocimiento

1. Aprender a Aprender en el Paradigma Sociocognitivo

Desarrollar su capacidad de aprender quizá sea el compromiso de desarrollo
más importante que pueda hacer una persona del siglo XXI...
De ahí que “Aprender a aprender se va a convertir rápidamente
en la habilidad número uno del siglo XXI
(Hunt, 1997)

En el marco de una propuesta curricular de aula que conlleve la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros y las prácticas institucionales con el fin de elevar la calidad de los aprendizajes de los niños y jóvenes de cara a las exigencias de la sociedad contemporánea, que como se enunció en el capítulo anterior ha modificado las concepciones de conocimiento, competitividad y ha generado una nueva perspectiva en torno a lo que significa la educación y la formación de sujetos y ciudadanos.

En esta perspectiva, se hace necesario definir paradigma educativo que dinamice e incluya en sus postulados estas condiciones de la educación que hoy son exigencia en el mundo para mejorar la calidad de la educación en Colombia; pero además que permita establecer un modelo pedagógico como herramienta didáctica y práctica que oriente y dinamice los procesos de transformación de las prácticas y como se ha enunciado de la refundación de la escuela.

En este sentido, para el logro de los objetivos planteados en este trabajo investigativo, después de hacer una revisión de los diferentes paradigmas educativos que se han formulado en el marco de la teoría pedagógica y que han fundamentado los diferentes modelos educativos, se ha escogido el paradigma Humanista socio cognitivo, por considerarse inserto en los últimos debates pedagógicos y plantear la construcción de un sujeto valorado cognitivamente pero también un sujeto que actúa, siente y desde su poder creador puede transformar el mundo que le rodea; empoderado y desde su saber artifice de

su realidad y proyecto de vida. Este enfoque posibilita en las instituciones educativas el desarrollo de estrategias, didácticas y herramientas que potencializan desde la escuela la construcción del conocimiento, transformando así el mismo sentido de la escuela ya no como reproductora de saber y cultura, sino como constructora de saber aplicado y cultura, capaz de transformar la realidad y el mundo en el cual está inserta, es decir que este enfoque desde sus planteamientos que la escuela debe ser refundada desde sus mismos actores y sentidos.

Entonces para comprender el paradigma humanista socio-cognitivo como un enfoque pedagógico que permite repensar las prácticas y la escuela se hace necesario, en primer lugar abordar los principios, dimensiones, características y concepciones fundantes de este paradigma; en segundo lugar las propuestas en relación con la enseñanza y el aprendizaje y el papel de los sujetos; en tercer lugar se concretan desde este paradigma los objetivos del aprendizaje en la escuela entendidos como las capacidades, los valores y los contenidos del aprendizaje y la enseñanza; en cuarto lugar se explicaran los métodos didácticos propuestos por el modelo socio cognitivo y que se utilizaran en para desarrollar el diseño curricular; en quinto lugar se puntualizará sobre el sentido de la evaluación de los aprendizajes, los criterios, estrategias e instrumentos que se proponen desde este paradigma para hacer seguimiento a los desempeños de los estudiantes y por último se explicará el sentido y la aplicación del paradigma en el diseño curricular de aula como una herramienta que permite refundar la escuela.

Así en este capítulo se asume la perspectiva planteada por el doctor Martiniano Román Pérez (2004) en su libro titulado sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula.

1.1. El paradigma socio-cognitivo: Un origen en la integración de lo cognitivo y el socio cultural

Para establecer las características y principios del paradigma socio-cognitivo, hay que entenderlo como el resultado de la interacción de dos paradigmas del aprendizaje y ver como cada uno de ellos aporta para la comprensión de los procesos de aprendizaje de los

seres humanos y por ende como desde ellos se dependen también teorías o planteamientos que orientan la enseñanza – aprendizaje.

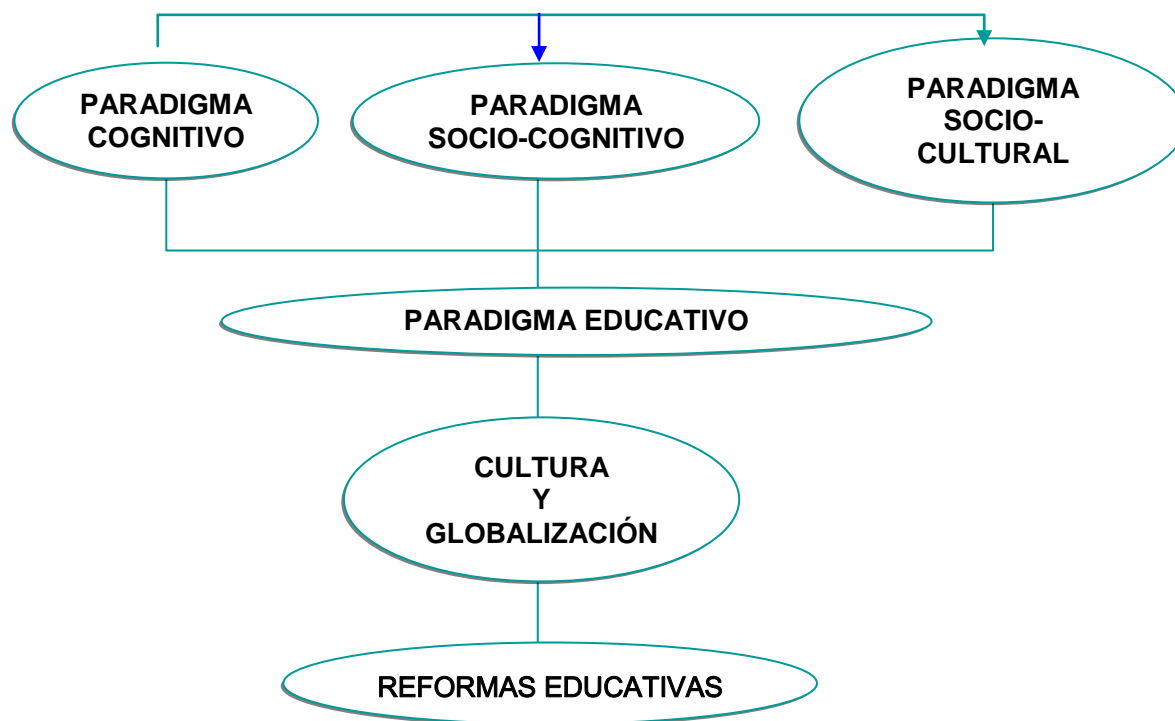


Ilustración 1: Origen del paradigma Socio Cognitivo

En la gráfica anterior se muestra la relación que se establece desde dos perspectivas que fundamentan las teorías sobre el desarrollo humano: la perspectiva del aprendizaje social y la perspectiva cognitiva y como en el proceso de dar respuesta a las demandas y necesidades de una sociedad globalizada emerge un nuevo paradigma educativo el socio-cognitivo.

Esta interacción se establece en torno a elementos como la perspectiva del aprendizaje, según Papalia y otros (2004) la teoría del aprendizaje social (cognoscitiva social), afirma que el impulso para el desarrollo viene de la persona mientras los teóricos del conductismo consideran el ambiente como elemento fundamental en el desarrollo humano. El

aprendizaje social sostiene que la gente aprende la conducta apropiada principalmente mediante la observación e imitación de modelos; este proceso se denomina *modelamiento* o aprendizaje por observación. La imitación de modelos es el elemento más importante en la forma en que los niños aprenden el lenguaje, manejan la agresión, desarrollan un sentido moral y aprenden conductas apropiadas, sin embargo estas conductas a imitar dependen de lo significativa que sea en el contexto cultural.

En el marco de esta teoría social del aprendizaje, se conoce como teoría cognoscitiva social, esta corriente presta gran atención a las respuestas cognoscitivas basadas en las percepciones, las cuales considera centrales para el desarrollo, pues ellas configuran las representaciones individuales y sociales con las cuales los seres humanos nos relacionamos, comprendemos y aprendemos el mundo desde la observación modelos y/o “fragmentos” de conducta para luego realizar una acomodación con la cual configura esas representaciones que les permite actuar en el mundo.

La perspectiva cognitiva se concentra en los procesos del pensamiento y en la conducta que refleja esos procesos. Esta perspectiva engloba teorías de influencia tanto organísmica como mecanicista. Incluye la teoría de etapas cognoscitiva de Piaget, el reciente enfoque del procesamiento de información y las teorías neopiagetanas, las cuales combinan elementos de ambas. Incluye la teoría de Vigotsky, que trata principalmente con los contextos sociales de la cognición, mirada desde la perspectiva contextual y el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en el marco de la cultura.

Desde la teoría de Piaget (1896-1980) adoptó una perspectiva organísmica, consideraba que el desarrollo cognoscitivo era producto de los esfuerzos de los niños para entender y actuar en su mundo. Piaget creía que el desarrollo cognoscitivo empezaba con una habilidad innata para adaptarse al ambiente, desde la madre como primer significante y el contexto inmediato el niño pequeño desarrolla una imagen más precisa de su entorno y una mayor competencia para manejarlo. Describió que el desarrollo cognoscitivo ocurre en cuatro etapas cualitativamente diferentes; en cada etapa la mente de un niño, desarrolla una nueva manera de operar en el mundo, operaciones mentales que evolucionan desde la actividad

sensorial y motora simple al pensamiento lógico abstracto. El crecimiento cognoscitivo o la evolución ocurre por medio de tres procesos: organización, adaptación y equilibración, en la teoría piagetiana estos procesos son estructuras secuenciales, sin embargo en las nuevas teorías son procesos interrelacionados que se pueden dar al mismo tiempo.

Cada uno de estos procesos tiene funciones específicas en el procesos de aprendizajes, es así como la organización es la tendencia a crear estructuras cognoscitivas cada vez más complejas, sistemas de conocimiento o formas de pensamiento que incorporan imágenes cada vez más precisas de la realidad; la adaptación es un término para describir la forma en que los niños manejan nueva información y la incorporan a la que ya se tiene.

Este proceso involucra dos pasos, la asimilación que consiste en la toma de nueva información e incorporarla en estructuras ya existentes y la acomodación es la integración de esta nueva información a la estructura existente lo cual ocasiona un cambio en las estructuras cognoscitivas. Y el equilibrio es un esfuerzo constante por alcanzar un balance estable, es decir por asimilar y acomodar la información creando nuevo conocimiento.

Durante los ochenta, como respuesta a las críticas a la teoría de Piaget, los psicólogos neopiagetanos integraron algunos elementos de su teoría con algunos planteamientos del enfoque del procesamiento de la información que consiste en analizar los procesos involucrados en la percepción y el manejo de la información. En lugar de describir un solo sistema general de operaciones mentales crecientemente lógicas, se concentraron en conceptos, estrategias y habilidades específicos; creen que los niños se desarrollan cognoscitivamente al volverse más eficientes en el procesamiento de la información.

En este orden de ideas, la neurociencia cognoscitiva social, como un campo interdisciplinario emergente que tiende un puente entre el cerebro, la mente y la conducta, uniendo datos de la neurociencia cognoscitiva, la psicología social y el enfoque del procesamiento de la información. Los neurocientíficos cognoscitivos sociales usan la imagenología cerebral y los estudios de personas con lesiones cerebrales para averiguar la

forma en que las trayectorias nerviosas controlan procesos como la memoria y la atención que a su vez influyen en las actitudes y las emociones.

Por último, la perspectiva contextual, ubica el desarrollo humano en el contexto social, característica que determina a los sujetos no como un sistema independiente que interactúa con el ambiente, sino que el sujeto es parte inseparable del sistema social y cultural (contexto).

La actualmente influyente teoría bioecológica del psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner (1992) describe el rango de influencias interactuantes que afectan a una persona en su desarrollo. Cada organismo biológico se desarrolla dentro del contexto de los sistemas ecológicos que apoyan o sofocan su crecimiento. Así como es necesario entender la ecología del ambiente humano si se desea comprender cómo se desarrolla la gente.

De acuerdo con Bronfenbrenner (1987), el desarrollo ocurre a través de procesos cada vez más complejos de interacción entre una persona y el ambiente inmediato cotidiano, y que son afectados por contextos más remotos de los cuales en algunas ocasiones el sujeto puede no estar consciente. Esto quiere decir, que en el desarrollo y en el aprendizaje no es solo la vivencia en el contexto escolar o familiar es la que determina los procesos de formación, sino que las experiencias de los sujetos en los diferentes contextos en los que interactúa aportan elementos para su formación inclusive aquellos contextos remotos los sistemas de educación y de transporte y se unen con aquellos patrones que devienen de la cultura y del desarrollo histórico de la persona.

En la teoría sociocultural, el psicólogo ruso Lev Semenovitch Vigotsky (1979) fue un destacado defensor de la perspectiva contextual, en particular de su aplicación al desarrollo cognoscitivo de los niños. En contraste con Bronfenbrenner, quien considera que los sistemas contextuales están centrados alrededor de la persona individual, el énfasis central de Vigotsky es el complejo social, cultural e histórico del cual hace parte el niño. Sostenía que para entender el desarrollo cognoscitivo deben observarse los procesos sociales de los cuales se deriva el pensamiento de una persona.

La teoría sociocultural de Vigotsky (1979), al igual que la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, enfatiza la participación activa de los niños con su ambiente. Pero mientras Piaget describía a la mente en solitario tomando e interpretando información acerca del mundo; Vigotsky consideraba el crecimiento cognoscitivo como un proceso colaborativo; afirmaba que los niños aprenden a través de la interacción social y que adquieren habilidades cognitivas como parte de su inducción a una forma de vida; por ello considera que las actividades compartidas ayudan a los niños a interiorizar las formas de pensamiento y apropiarse de las conductas de su cultura.

De acuerdo con Vigotsky, los adultos (o los compañeros más avanzados) deben ayudar a dirigir y organizar el aprendizaje del niño antes de que éste pueda dominarlo e interiorizarlo, propiciando una andamiaje o apoyo para que el niño pueda realizar las tareas por sí solo, a este andamiaje se le considera la zona de desarrollo próximo (ZDP), lo cual es el contexto inmediato “cercano” que coadyuva en el aprendizaje o el dominio de una tarea.

Una contribución importante de la perspectiva contextual, al paradigma socio-cognitivo ha sido su énfasis en el componente social del desarrollo. La atención de la investigación ha cambiado del individuo a unidades en interacción más grandes: padre e hijo, hermano y hermano, la familia entera, el vecindario y las instituciones sociales más amplias. La perspectiva contextual también sostiene que el desarrollo de los niños en una cultura o un grupo dentro de una cultura puede ser una forma no apropiada para los niños de otras sociedades o grupos culturales.



Ilustración 2: Integración del paradigma socio-cognitivo

Desde lo expuesto anteriormente, se puede identificar que el paradigma educativo socio-cognitivo, asume de un lado el desarrollo humano como un proceso inserto en el marco de la cultura, donde el aprendizaje se construye en relación con los otros, lo cual permite realizar un distanciamiento con las prácticas educativas centradas de un lado en la individualidad y en la memorización; de otra parte asume que en el proceso del aprendizaje no intervienen solo los contenidos sino que es el desarrollo de estructuras mentales no de forma lineal y escalonada sino que son interactuantes las cuales le permiten a los sujetos manejar la información, dar respuesta y construir conocimiento. Como sostiene Ormrod (2005), la teoría socio-cognitiva se centra en el aprendizaje humano, recurriendo a conceptos como aprendizaje por observación, imitación y modelado.

2. El aprendizaje un proceso de doble dimensión y los sujetos en el paradigma socio-cognitivo

Hablar del aprendizaje como un proceso cognitivo-social, desarrollado por los sujetos que aprenden, implica hablar de una diada establecida a través de dos acciones humanas fundamentales el aprender y el enseñar. Acciones que en el marco de esta nueva sociedad, configuran nuevos sentidos y significados en torno a las relaciones que se establecen con el conocimiento, es decir que determinan qué es objeto de aprendizaje en el marco de la escuela, pero además cómo se puede aprender, lo cual implica una estrecha relación con la acción pedagógica desarrollada para la formación de sujetos cognoscentes y actuantes en esta sociedad.

En este orden de ideas, es necesario aclarar que la demanda de estos sujetos en la sociedad ha conminado la acción educativa desde dos coordenadas, incorporadas en los sistemas educativos como las necesidades educativas para la formación de ciudadanos de cara al siglo XXI y ellas son: “aprender a aprender” y “aprender a pensar” (Ontoria 2004:9). Coordenadas o principios que implican dar una mirada a lo que se entiende como aprendizaje y enseñanza; pero además como se asumen estos dos términos propios de la acción que la escuela está llamada a llevar a cabo en esta sociedad.

Es necesario comprender que aunque hacen parte de una diada, a veces indivisible, cada una de estas acciones son diferentes, en tanto convocan relaciones y formas relacionales distintas. Sin embargo, en la práctica educativa, se encuentra la idea que enseñar propicia inmanentemente el aprender, por inherencia la una implica automáticamente la otra; que basta con que alguien enseñe para que otro aprenda; aquí no se dibuja la posibilidad del no aprender como una posibilidad real de todo proceso de conocimiento en el que se encuentran dos sujetos en la relación enseñanza aprendizaje.

En este sentido, es necesario plantear los elementos que determinan las diferencias de significado de cada una de estas acciones. Partiendo en primer lugar de afirmar que el enseñar y el aprender son procesos diferentes porque involucran a dos sujetos también diferentes: un maestro y un estudiante, cada uno de ellos con intereses diversos; de otra parte implican experiencias diversas, pues quien enseña tiene ya el dominio de un conocimiento y quien aprende está en disposición para dominar dicho conocimiento; por último enseñar y aprender involucran estrategias y métodos distintos, de un lado los mecanismos y estrategias que utiliza el maestro para enseñar y las estrategias que el estudiante utiliza para aprender lo que el maestro quiere enseñar.

2.1. Aprendizaje: construcción o reproducción

Definitivamente, uno de los mayores logros de la pedagogía del siglo XX según Correa de Molina (2000:61) es haber demostrado que el aprendizaje y la enseñanza no son dos caras de la misma moneda, lo que ha permitido en esta nueva concepción trasladar el énfasis del proceso enseñanza-aprendizaje, hacia el aprendizaje, desvertebrando la primacía que ha tenido la enseñanza.

Se puede decir que desde finales del siglo XIX, se gestó un interés para desarrollar hipótesis y construir conocimientos sobre el aprendizaje y sobre cómo aprenden los seres humanos. Hipótesis y teorías que van desde el conductismo al constructivismo pasando por la psicogenética y el aprendizaje social; desde el aprendizaje significativo, las inteligencias múltiples hasta el aprendizaje diferenciado, desarrollos que han llegado a la concepción que el aprendizaje es tan personal como las huellas digitales, que cada sujeto aprende desde sus

propias experiencias y sus constructos culturales. Cada uno tiene sus propias estrategias, perceptivas, estados motivacionales, ritmos, capacidad de atención y a su vez, distintas potencialidades y en su mundo desarrolla diversas estrategias para aprender lo que le interesa.

Es así como se puede referenciar que la primera forma diseñada del aprendizaje, la primera escuela históricamente conocida, las “casas de tablillas” aparecidas en Summer hace unos cinco mil años, estaba vinculada a la enseñanza del primer sistema de lectoescritura conocido y dio lugar también a la primera metáfora cultural del aprendizaje, que aún perdura entre nosotros, donde aprender es escribir en una “tabula rasa”. Desde entonces, cada revolución cultural en las tecnologías de la información y, como consecuencia de ello, en la organización y distribución social del saber, ha conllevado una revolución en la teoría del aprendizaje, la más reciente de las cuales está en marcha generada por las nuevas tecnologías de la información y los desarrollos científicos y culturales.

Esta nueva teoría del aprendizaje se referencia por tres rasgos esenciales: el estar _ante la sociedad de la información, frente a un conocimiento múltiple y la necesidad de un aprendizaje continuo; estas características han convocado a que los estudiosos de la educación y la pedagogía se centren en la investigación del aprendizaje del estudiante como elemento primordial dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es así como en este paradigma del aprendizaje se definen unos procesos que el estudiante o el sujeto cognoscente pone en marcha en el momento del aprendizaje, tales como: percepción, atención, representación, comparación con el conocimiento previo, procesamiento de la información, reestructuración (asimilación-acomodación), etc. La percepción aparece en primer lugar, como punto de partida del aprendizaje, por cuanto esta teoría del aprendizaje valora la experiencia como fuente de conocimiento y esta habilidad de la mente humana como aquella que conduce a nuevos conocimientos.

Con lo enunciado anteriormente se esbozan unas características de esta nueva teoría del aprendizaje, y las transformaciones que implica, según Ontoria y otros (2003):

En primer lugar esta nueva teoría del aprendizaje ubica al sujeto como base del aprendizaje; desde el cual resalta el carácter experiencial del aprendizaje, que convoca la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje como un sujeto activo, con compromiso y responsabilidad, y no como un recipiente que recibe y repite. Este lugar el sujeto en el proceso de enseñanza aprendizaje lo vincula a la producción y construcción del conocimiento; realizada desde las potencialidades y capacidades de cada uno, hace énfasis en la autoestima, el poder creador y autopoyetico de los sujetos. Instaura también la necesidad de comprender que el aprendizaje es diverso y diferente según las construcciones subjetivas y experienciales de cada uno de los sujetos que intervienen en el proceso (Zemelman, 2010)

Esta premisa, reta a la acción pedagógica en el aula de clase para valorar y dar validez a los ritmos y características del trabajo de cada estudiante y desde allí apoyar su auto concepto; de igual forma convoca a la realización de ambientes de aprendizaje gratificantes y agradables como herramientas o estrategias que facilitan el aprendizaje e incide en la mejoramiento de los mismos.

En segundo lugar, el aprendizaje que propone el paradigma socio-cognitivo, centra el proceso en la comprensión; alejándose de la propuesta conductista de la repetición y acumulación de información. El instaurar el aprendizaje como comprensión, parte de reconocerlo como un proceso y no como un fin en sí mismo o un producto, ubicando así que lo fundamental del aprendizaje no es el conocimiento sino el proceso o el recorrido que se realiza para llegar a él, pues en este recorrido el sujeto pone en juego sus habilidades, capacidades, experiencias y conocimientos previos y destrezas para incorporar nueva información, nuevas reflexiones y con ello crear o configurar el conocimiento y porque no nuevos conocimientos, lo que implica que el aprendizaje es durante toda la vida y es necesario “aprender a aprender”.

De igual forma el aprendizaje como proceso implica o demanda de los sujetos que intervienen en él, el desarrollo de unas habilidades y capacidades, superando la noción que

para aprender o conocer solo es necesario la memorización de datos, aquí se plantea también una nueva relación con el conocimiento; puesto que el conocimiento no es algo acabado es susceptible de ser transformado, adaptado y creado; lo importante no es la cantidad de información que se pueda tener, sino lo que se construya con ella, que uso se da para la solución de los problemas y sobre todo como ella permite actuar en la vida cotidiana.

En tercer lugar y como un elemento que se deriva de los anteriores enunciados, el paradigma socio-cognitivo tiene como finalidad potenciar la capacidad de aprender a pensar, en contraposición como respuesta a la forma analítica y lógica de pensar, es decir, lo que se denomina pensamiento lineal, caracterizado frecuentemente por la aceptación incondicional del conocimiento enseñado; no se cuestionaba la información e, incluso, no es prioritario enseñar a distinguir lo esencial de lo accesorio. En este paradigma aprender a pensar implica potenciar el pensamiento independiente, que facilita la reflexión y sentido crítico ante las distintas fuentes de información y que ayuda a conocer la validez y exactitud de los datos que se proporcionan, permitiendo no solo la repetición sino la construcción y creación de pensamiento y conocimiento, de igual forma aprender a pensar implica utilizar los conocimientos adquiridos para construir pensamiento.

Este nuevo enfoque de aprendizaje potencia el pensamiento divergente, que sintoniza con el proceso creativo y con la diversidad de opciones en relación con la información que hay que adquirir y las estrategias que conviene seguir, frente al pensamiento convergente o único. Propende por el uso del cerebro entero o global, mientras que el clásico utiliza sólo el hemisferio izquierdo, lo cual implica un aprendizaje holístico, capaz de relacionar y establecer interacciones entre conocimientos e información, pero además permite comprender la complejidad de la realidad, verla como un todo y no por partes o fragmentada, al igual que actuar como un sujeto complejo y completo.

Sólo desde la integración de estos dos paradigmas, como lo muestra esta doble dimensión tendrá sentido el aprendizaje escolar, por esto el paradigma conductual que aun impera en muchas instituciones educativas está siendo sustituido por el paradigma cognitivo que

posee un mayor horizonte en medio de sociedades humanistas, democráticas y culturalmente plurales.

Por último y en relación con la diada enseñanza – aprendizaje, el paradigma socio-cognitivo propende por ver el proceso de aprendizaje- enseñanza flexible; lo cual implica las relaciones que se establecen en el aula de clase, en tanto pretende el establecimiento de unas relaciones humanas más fluidas en las que estudiantes y maestros, cada uno es considerado como sujeto, reconocidos con saberes y experiencias validas pueden incorporarse a los procesos de aprendizaje.

Con esta visión se potencia la autonomía y responsabilidad de estudiantes y maestros; igualmente, se acepta la existencia de una pluralidad de formas de aprender y de enseñar, rompiendo con la estructura que todos deben aprender lo mismo a la misma hora y en el mismo momento. La flexibilidad en el aprendizaje se relaciona con los desarrollos individuales de cada sujeto, con la adquisición de experiencias; en suma respeta los ritmos de aprendizaje y potencializa un aprendizaje diferenciado.

En las dinámicas de clase, con el fin de desarrollar la idea que el aprendizaje es individual y social y el conocimiento es una construcción colectiva, se contempla esa flexibilidad para potencializar el aprendizaje cooperativo de esta manera, se supera la dirección única del aprendizaje, donde maestro imparte los conocimientos para integrarse como un aprendiz más en el aula, y donde el aprendizaje se realiza en relación con los otros.

2.2. Premisas del aprendizaje – enseñanza desde el paradigma socio-cognitivo

Teniendo en cuenta, las significaciones que asume el aprendizaje, el papel de los sujetos y el contexto cultural en el proceso de aprendizaje enseñanza desde la teoría socio-cognitiva, es necesario destacar algunas premisas que pueden orientar los desarrollos en el aula de clase, como son:

En primer lugar, el conocimiento se reconoce como una construcción colectiva, en la cual las personas podemos aprender mediante la interacción con los demás, pero además en esa

interacción podemos construcción acciones y modificarlas. Con lo cual se considera que el aprendizaje se realiza en el proceso de interacción con otros, a partir de un proceso social donde el encuentro con los otros me permite adquirir y aprender conductas socialmente deseables.

En segundo lugar, el aprendizaje no necesariamente convoca la modificación o transformación de la conducta, lo cual que los aprendizajes que se realizan en momento determinado de la vida, no necesariamente me llevan a modificar mi acción en ese momento, sino que pueden ser utilizados para la transformación posterior. Por ello al evaluar los aprendizajes desde el componente comportamental, no legítima realmente un proceso de evaluación sobre el aprendizaje.

En tercer lugar, es necesario conocer la forma como los seres humanos aprendemos u organizamos los procesos de cognición puesto que estos representan fortalezas y/o debilidades en el proceso de aprendizaje. Por ello los teóricos socio-cognitivos incorporan procesos cognitivos tales como la atención y la memoria en sus explicaciones del aprendizaje y los docentes debemos incorporar en los informes académicos de nuestros estudiantes la comprensión de estos elementos para comprender la forma como ellos aprende.

Ya que el aprendizaje depende de cómo se procesa, esto significa que tales procesos cognitivos deberían ser una de las principales preocupaciones de los maestros. Las dificultades de aprendizaje de los estudiantes suelen reflejar unos procesos cognitivos inapropiados o ineficaces. Así, pues, los maestros no sólo deben conocer lo que sus estudiantes están tratando de aprender, sino también como están intentándolo. Lo anterior lleva a intervenir en el desarrollo de proceso cognitivo, buscando estrategias para el desarrollo de estos acordes con los desarrollo psicobiológicos de los estudiantes, pero también en la propuesta de aprendizajes adecuados a los desarrollos cognitivos.

En cuarto lugar, el paradigma socio-cognitivo, considera el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento no como una acumulación progresiva, sino que este se va complejizando, es

decir que el niño a medida que desarrolla sus procesos cognitivos es capaz de elaborar procesos de pensamiento más complejos que le permiten interactuar en el mundo social cada vez más complejo. Para ello los teóricos socio-cognitivos retoman las teorías de Piaget quien describió esta evolución mediante cuatro etapas cualitativamente distintas y la conjugan con la teoría de Vigotsky(1979) quien refiere la evolución del pensamiento humano en términos de la zona de desarrollo próximo, implicando en este la importancia de los procesos de interacción o de relación con el medio y con los otros.

Lo cual implica en el aula de clase que los maestros deben tener en cuenta para el desarrollo de sus actividades o estrategias, de un lado el desarrollo personal de los procesos cognitivos del estudiante el cual se potencia desde el encuentro con el otro. Esto se logra siempre y cuando la estrategia esté presentada de forma organizada que les permita a los estudiantes de forma sencilla y clara asumir el aprendizaje y relacionar conocimiento o aprendizajes previos, con ello se facilita que organicen lo que aprenden.

En quinto lugar, sobre la adquisición de conductas, los teóricos socio-cognitivos proponen que si bien el entorno influye sobre la conducta, el proceso de formación lleva a que antes o después las personas desarrollen procesos de autoregulación. Lo cual implica un proceso de aprendizaje, en el cual se conjuga los procesos de observación de lo establecido en la sociedad, la incorporación de conocimientos a la experiencia propia, conduciendo al desarrollo de normas propias de actuación, la capacidad de reflexión sobre lo actuado y la incorporación de acciones que permitan mejorar sus actuaciones. Los maestros pueden ayudar a sus estudiantes a lograr una mayor autorregulación, a partir de procesos de autoevaluación y coevaluación, establecimiento de metas y autocontrol.

Desde las premisas anteriormente expuestas, se puede afirmar que la teoría socio-cognitiva ofrece numerosas ideas para la práctica educativa, por cuanto el aula de clase es un escenario social, colectivo y de interacción de significados, intereses y propuestas de aprendizaje y de reflexión que pueden influir sobre la conducta, donde el colectivo es el regulador de las acciones, desarrollando con ello normas éticas elevadas; en cuanto al aprendizaje de conocimientos y prácticas potencialmente difíciles, los maestros deben

proporcionar a sus estudiantes los argumentos y las estrategias que los lleve a configurarse como sujetos capaces de dominar el contenido del aprendizaje.

Con lo cual se asume la perspectiva Vigotskyana, afirma que el potencial de aprendizaje (dimensión cognitiva) se desarrolla por medio de la socialización contextualizada (dimensión socio-cultural); donde el maestro debe centrarse en: cómo enseña y cómo aprende el estudiante; en la construcción de ambientes de aprendizaje en el cual el aprendizaje es el actor principal; en la construcción de significación y sentido a los contenidos y conceptos objetos; en convertir el aula de clase en un entorno como escenario ecológico y contexto vital; en desarrollar procesos que convoquen la socialización y centrar el aprendizaje en la interacción contexto- grupo-individuo; y en recurrir a la experiencia previa de los estudiantes como estructuración para la significación de la nueva experiencia, lo cual facilita el aprendizaje compartido, complejo y en contexto.

2.3. El paradigma socio-cognitivo como estrategia para reconfigurar el proceso aprendizaje – enseñanza

Con la idea de enunciar en este trabajo, la importancia del paradigma socio-cognitivo para establecer un rediseño curricular de aula, es importante concretar aquellos aportes o transformaciones que este paradigma como una propuesta epistemológica teórico-práctica, que según Díez Eloisa y Román Martiniano (1999), son conceptos que han venido orientando las reformas educativas en España y en América Latina. Se puede enunciar que los aportes o transformaciones que se orientan desde este paradigma a los retos del aula de clase son:

En primer lugar, la persona y el ciudadano, son comprendidos como sujetos críticos, constructivos y creadores, partiendo del saber disponible y el uso adecuado de herramientas para aprender (capacidades-destrezas), así como utilizar lo aprendido en la vida cotidiana. Estos nuevos sujetos como ciudadanos valorarán la “ciudadanía” entendida como valores y actitudes democráticos participativos. En segundo lugar, como principio del aprendizaje es tratar de integrar el actor del aprendizaje y su ordenador mental (procesos cognitivos y afectivos) con el escenario del aprendizaje (contextos de aprendizaje).

En tercer lugar, la enseñanza debe ser entendida como mediación en el aprendizaje y por tanto debe estar subordinada a él; debe orientarse al desarrollo de capacidades-destrezas y valores-actitudes en los aprendices, en contextos sociales concretos; y debe ser entendida como intervención en procesos cognitivos y afectivos en entornos determinados. En cuarto lugar el aprendizaje, se orienta desde premisas como: la inteligencia es un producto social mejorable porque se desarrolla desde el proceso de aprendizaje; ella se manifiesta desde el potencial de aprendizaje que tienen los aprendices y su desarrollo y potencialización depende de la mediación adecuada que realicen los adultos, especialmente de la capacidad de “aprender a aprender” por medio de estrategias cognitivas y metacognitivas y un aprendizaje socializado y cooperativo, constructivo y significativo.

En quinto lugar, la inteligencia y el lenguaje son sobre todo un producto social, capacidades humanas mejorables a lo largo de la vida desde la capacidad de “aprender a aprender” y su uso en la vida cotidiana donde se fortalece desde las dimensiones afectivas, los valores y las actitudes. En sexto lugar, la memoria humana, tanto individual como social adquiere en este paradigma una importancia relevante, desde el concepto de memoria constructiva a largo plazo y la forma de almacenar la información recibida para construir base de datos (memoria a corto plazo o imaginativa) y desde allí transformar los datos para construir conocimientos (memoria a largo plazo) en forma de saberes disponibles.

En séptimo lugar se considera, la motivación con una doble dimensión individual y social, orientada a mejorar la capacidad del yo individual y el colectivo y afirma que el aprendizaje cooperativo es más motivante que el competitivo. En octavo lugar, se considera que la cultura tanto social como institucional queda reforzada desde este nuevo paradigma, entendiendo el curriculum como una selección cultural, que integra capacidades y valores, contenidos y métodos/procedimientos y el papel de los maestros y las instituciones, es de mediadores culturales.

En noveno lugar, el ejercicio de maestro posee una doble dimensión, de un lado es medidor del aprendizaje y de otro es mediador de la cultura, y los contenidos y métodos/procedimientos se convierten en medios para desarrollar capacidades y valores

tanto individuales como sociales y no como fin últimos del proceso de aprendizaje – enseñanza. En décimo lugar el curriculum será necesariamente abierto y flexible, ya que la cultura social es plural, con lo cual la autonomía y la libertad de programas, de espacios y de horarios en el marco de la libertad de cátedra institucional y profesional de los maestros y las instituciones es factor esencial en el proceso de aprendizaje – enseñanza.

De igual forma se considera como aporte la transformación en los objetivos de aprendizaje que se identifican en forma de capacidades-destrezas (procesos cognitivos) y valores-actitudes (procesos afectivos), para desarrollar sujetos y ciudadanos capaces individual, social y profesionalmente.

Así mismo los contenidos curriculares se convierten en formas de saber y se articulan en el diseño curricular de una manera constructiva y significativa (arquitectura del conocimiento), con una relevancia social. Estos contenidos como formas de saber, tanto conceptuales como factuales, se proyectan a la vida cotidiana y tratan de interpretarla; pues los contenidos son y deben ser utilizables en la vida cotidiana, además se potencializa la memoria para que los conocimientos aprendidos estén disponibles cuando se necesiten, es decir lo importante no es saber demasiado, sino saber qué hacer con lo que se sabe.

Con lo anterior se delinea un aporte fundamental en torno a la metodología en las aulas, la cual debe poseer una doble dimensión: facilitar por un lado aprendizajes individuales y por otro, aprendizajes sociales. Se busca un equilibrio entre la mediación maestro-estudiante y el aprendizaje mediado y cooperativo entre iguales, es decir se potencializa una metodología constructiva, significativa y preferentemente por descubrimiento. Esta metodología también debe estar abierta al entorno y a los contextos sociales.

Este paradigma aporta también a la evaluación considerada en dos dimensiones: la evaluación formativa o procesual centrada en la valoración de la consecución de objetivos, denominada evaluación de objetivos o formativa. Y la evaluación sumativa o cuantitativa que mide la adquisición de los contenidos como formas de saber y los métodos/procedimientos como formas de hacer, pero en función de los objetivos, denominada evaluación por objetivos o evaluación por capacidades. Se considera

importante resaltar que en este paradigma es fundamental la evaluación inicial de conceptos previos y destrezas básicas.

Por último como aporte se tiene la formación de los maestros desde este paradigma es compleja, ya que debe saltar de un modelo de enseñanza – aprendizaje a un modelo a aprendizaje – enseñanza. Se trata de formar especialistas en aprendizaje (cómo aprenden los aprendices y para que aprenden) individualizado y contextualizado, con nuevas visiones de la escuela y su sentido. Pero también es importante un claro dominio de la asignatura a desarrollar. (Diez y Román, 1999)

Desde estas premisas, el reto a la escuela, a los sistemas educativos y a los maestros es incorporar otras formas de pensar el proceso de enseñanza aprendizaje, descentrándolo del maestro y centrándolo en el estudiante, lo cual supone un cambio de mentalidad y de acción pedagógica en tanto la labor del maestro ya no es transmitir, sino mediar entre el conocimiento, el contexto y el aprendiz.

A continuación se presenta un cuadro que resume, las premisas sobre las cuales la escuela y los maestros deben realizar sus transformaciones teniendo en cuenta los dos paradigmas que se conjugan para la construcción de la propuesta socio-cognitiva, lo cual permite al momento de realizar los procesos de análisis sobre la construcción y aplicación del diseño curricular, realizar una lectura sobre lo que se hizo en esta propuesta y que de ello se relaciona con la propuesta teórico-práctica del paradigma.

Elementos del paradigma socio-cognitivo como propuesta epistemológica para el aula de clase.

	PARADIGMA COGNITIVO PROCESOS COGNITIVOS Y AFECTIVOS	PARADIGMA SOCIO- CULTURAL APRENDIZAJE SOCIALIZADO	PARADIGMA SOCIO- COGNITIVO PROCESOS Y APRENDIZAJES SOCIO-COGNITIVOS
Metáfora básica	El ordenador (procesos cognitivos y afectivos).	El escenario	El organismo humano (individual y social)
Modelo de profesor	Mediador del aprendizaje	Técnico-crítico y mediador de la cultura social. Gestor del aula que potencia interacciones, crea expectativas y genera un clima de	Mediador del aprendizaje y de la cultura social

		confianza	
Currículo Abierto y flexible	Libertad de horarios y programas	Cultura institucional contextualizada	Libertad de programas(cultura social contextualizada)
Objetivos	Por capacidades –destrezas y por valores –actitudes	Y metas: capacidades y valores	Capacidades- destrezas y valores-actitudes
Contenidos	Significativos(arquitectura del conocimiento)	Equilibrio entre cultura social y cultura institucional	Significativos y socializados
Evaluación	Formativa (de objetivos) y sumativa(por objetivos)	Cualitativa y formativa	Cualitativa y cuantitativa
Metodología	Constructiva, científica y por descubrimiento	Participativa y etnográfica	Participativa y constructiva por descubrimiento
Enseñanza	Centrada en procesos	Proceso de mediación cultural	Centrada en procesos y contextos
Aprendizaje	Aprender a aprender (estrategias cognitivas y metacognitivas)	Cooperativo y mediado entre iguales	Cooperativa en el marco del aprender a aprender
Inteligencia	Como capacidad mejorable por el aprendizaje	Producto socio-cultural mejorable	Producto social mejorable por el aprendizaje
Memoria	Constructiva y a largo plazo (almacenes de memoria)		Constructiva individual y social
Motivación	Intrínseca: en el yo y en la tarea		Intrínseca, socialización de los objetivos
Formación del profesorado	como mediadores instruccionales y del aprendizaje	sentido de equipo y aprendizaje colaborativo	Aprendizaje colaborativo y mediación instruccional
Investigación	Mediacional centrada en procesos	Cualitativo y etnográfico	Etnográfica y mediacional
Persona y ciudadano	Crítico, constructivo y creador	Capacidades y valores proyectados a la vida cotidiana	Visión humanista, crítica y constructiva (capacidades y valores proyectados a la vida diaria)
Modelo	Aprendizaje – enseñanza	Aprendizaje – enseñanza: centrado en la vida y en el contexto	Aprendizaje –enseñanza

Tabla 1: Paradigma sociocognitivo como propuesta epistemológica teórico - práctica

3. Objetivos y Estrategias para el aprendizaje y la enseñanza en el paradigma socio cognitivo

Uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de las épocas, es la de enseñar a los estudiantes a ser aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender.

En este sentido, en el marco del paradigma socio-cognitivo, el cual orienta el rediseño curricular de aula como estrategia para transformar y mejorar la calidad educativa, en esta investigación, aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje

mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

Por lo tanto el aprender a aprender implica el uso adecuado de modelos conceptuales, desde la perspectiva de la arquitectura mental, facilitando el aparcamiento de los conceptos de la mente del estudiante. El gran problema del aprender, y como consecuencia del enseñar, es facilitar la creación de estructuras conceptuales organizadas y jerarquizadas, para potenciar que lo aprendido esté disponible cuando se necesita. O de otro modo, la problemática del saber no es tanto el saber acumulativo cuanto el saber disponible para ser utilizado. Más importante que el saber es saber qué hacer con lo que se sabe. Se debe tener bien claro, desde este contexto que el estudiante que aprende lo hace del modo siguiente:

- Aprende con su potencial de aprendizaje, que se concreta en una inteligencia potencial para aprender, que al actualizarse se convierte en inteligencia real, si se ha dado la mediación adecuada.
- Aprende con sus capacidades, destrezas y habilidades (herramientas para aprender) y también con sus valores y sus actitudes, que dan tonalidad afectiva a la cognición y a la personalidad. Capacidades y valores, que se pueden desarrollar por medio de la intervención educativa, la ayuda pedagógica y la mediación oportuna en el aprendizaje,
- También aprende al percibir, representar y conceptuar de una manera organizada, construyendo modelos conceptuales, o de otro modo estructurando arquitectónicamente lo aprendido. En este contexto el maestro, como mediador del aprendizaje actúa desde la perspectiva de arquitecto del conocimiento. Esta arquitectura no es otra cosa que una organización adecuada de las percepciones, las representaciones y las conceptualizaciones en forma de jerarquías que van desde los hechos a los conceptos y desde los conceptos a los hechos (Díaz y Hernández, 2000)

3.1. Objetivos del aprendizaje en el paradigma socio-cognitivo y el diseño curricular de aula

Desde esta perspectiva, teniendo en cuenta que uno de los propósitos de esta investigación es proponer e implementar un diseño curricular de aula para mejorar la calidad de los

aprendizajes de los estudiantes, se asume la propuesta de contenidos de aprendizaje y estrategias del Dr. Martiniano Román Pérez y Eloísa Díez López (1999), quienes lideran la propuesta de “Refundación de la Escuela”, entienden y proponen el aprender a aprender como el procedimiento personal más adecuado para adquirir un conocimiento. Y consideran que el aprender a aprender implica:



Ilustración 3: Implicaciones en el desarrollo cognitivo.

Lo que dotará al estudiante de “herramientas para aprender” y así desarrollará su potencial de aprendizaje (posibilidades de aprendizaje que posee) y a la vez desarrollará su inteligencia.

3.1.1. Capacidades cognitivas como objetivos del aprendizaje

Una de las formas de desarrollar el potencial de aprendizaje y facilitar el aprender a aprender consiste en el aprendizaje y uso adecuado de las estrategias cognitivas que utiliza un sujeto para aprender.

Se entiende como estrategia cognitiva en sentido amplio “el conjunto de procesos que sirven de base a la realización de áreas intelectuales”. Y en sentido estricto “Un método para emprender una tarea o más generalmente para alcanzar un objetivo”

Para Román y Díez existen dos enfoques fundamentales:

- a. *Las estrategias como solución de problemas:* son estrategias centradas en la tarea que realiza el aprendiz y que básicamente conducen a una solución adecuada. Se

suele definir como “un conjunto de pasos de pensamiento orientados a la solución de un problema.

Este tipo de estrategias de aprendizaje se suele centrar en el qué (respuesta adecuada al problema) y los pasos dados (cómo) para su solución.

Suelen descuidar el para qué, que de ordinario es implícito (capacidades y valores)

- b. *Estrategias como desarrollo de capacidades y valores*: Son estrategias centradas en el sujeto que aprende y se orientan al desarrollo de la cognición y de la afectividad del aprendiz, en el marco del currículo y aprovechando sus posibilidades.

Se considera la estrategia de aprendizaje como el camino para desarrollar destrezas que desarrollan capacidades y desarrollar actitudes que desarrollan valores por medio de contenidos (formas de saber) y métodos/procedimientos (formas de hacer).

De este modo se desarrollan directamente la inteligencia del aprendiz al mejorar sus capacidades, destrezas y habilidades y por él se favorece su aprendizaje potencial, mejorando su potencial de aprendizaje. Este planteamiento estratégico potencia los objetivos entendidos como capacidades y valores (objetivos cognitivos y afectivos)

Este tipo de estrategias de aprendizaje desarrolla el para qué (capacidades-destrezas y valores-actitudes), el cómo (procesos, métodos, habilidades) y el qué (capacidades y valores). Así se entiende que este tipo de estrategias de aprendizaje posibilitan la Refundación de la Escuela en el marco de la sociedad del conocimiento.



Ilustración 4: Estrategias cognitivas

3.1.2. Estrategias metacognitivas para aprender a aprender

La metacognición está orientada a “pensar sobre el propio pensamiento”, a darse cuenta de los propios procesos del pensar y aprender. Trata de identificar el Cómo pensamos, implica la posibilidad de conocer los pasos dados al tratar de mejorarlos.

El término metacognición ha sido introducido por Flavell (1970), quien lo define como un conocimiento de uno mismo y que hace referencia a los propios procesos y productos cognitivos desarrollados en el proceso de aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje sólo se mejora cuando el aprendiz es consciente de cómo aprende y qué pasos da al aprender. Y estos una vez conocidos, pueden ser mejorados. Así las estrategias metacognitivas según Flavell obedecen a tres tipos de variables:

La primera las variables personales: cada uno de los individuos se acerca al conocimiento y lo estructura de una determinada manera. Cada individuo posee un tipo de inteligencia y la utiliza de una manera determinada. La segunda, las variables de tarea que implica que cada tarea a realizar incorpora unas formas de hacer, unos procedimientos diferentes y posee diversos grados de dificultad, por lo tanto varían de acuerdo a la disciplina o área del

conocimiento. Y la tercera son las variables de estrategia, que implica la forma o los procesos que se utilizan para dar solución a problemas y al aprendizaje, los cuales se reconocen como diferentes en cada sujeto y por lo tanto requiere de procedimientos diversos.

La metacognición es una de las manifestaciones más importantes del aprender a aprender. No basta con aprender o saber, utilizar procedimientos y métodos adecuados para saber, sino que resulta imprescindible, en el marco del aprender a aprender, “saber cómo estructuramos nuestros aprendizajes”, darnos cuenta de “cómo pensamos al pensar sobre nuestro propio pensamiento y cómo elaboramos el mismo”. Un estudiante en el aula que soluciona un problema no sólo debe tener conciencia de que ha obtenido una solución correcta del mismo, sino de los pasos dados y procesos del cómo ha llegado a dicha solución.

Las estrategias metacognitivas favorecen e impulsan el aprender a aprender y desarrollan el potencial de aprendizaje; son una herramienta imprescindible para desarrollar capacidades.



Ilustración 5: Estrategias metacognitivas

3.1.3. Modelos conceptuales para aprender a aprender

Los modelos conceptuales son formas de representación cognitiva del universo, de las cosas y objetos que contiene y de uno mismo. Implican una apropiación “conceptualizada de la realidad” que permite conocerla e interpretarla y por ello hacer ciencia. Cada uno de

nosotros lleva en la cabeza un modelo (o modelos) conceptual del universo y de las cosas que contiene. Un modelo conceptual aglutina tres elementos básicos: una percepción organizada, una representación que trata de globalizar lo percibido y una conceptualización.

Unas veces conocemos la realidad porque la percibimos, otras porque la representamos y de ordinario porque la conceptualizamos y tenemos una opinión sobre ella. Es en este momento cuando la realidad externa forma parte de nuestra realidad personal y cognitiva.

El aprendiz aprende mediante un triple proceso cíclico científico, constructivo y significativo, preferentemente por descubrimiento.



Ilustración 6: Modelos mentales y formas de representar

3.2. Contenidos de la enseñanza para aprender a aprender

Según, Juan Ignacio Pozo (1989) plantea que la necesidad de la educación del siglo debe estar dirigida a ayudar a los estudiantes a aprender a aprender, lo cual implica promover la capacidad de los estudiantes para gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida. Por lo tanto los contenidos de enseñanza para una sociedad cada vez más abierta y compleja, están dirigidos a promover capacidades y competencias, no sólo conocimientos cerrados o técnicas programadas.

Premisa que sitúa la capacidad de aprender en el centro de todo el proyecto educativo, como señala, *Delors en La Educación encierra un tesoro* vaticina que:

El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son la base de las competencias del futuro. Simultáneamente deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir por las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo en proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (Delors, 1996: 33)

Así, ante la perspectiva de esa nueva civilización cognitiva, los contenidos de enseñanza son el desarrollo de competencias y habilidades transferibles, ya que:

El dominio de las dimensiones cognitiva e informativa en los sistemas de producción industrial vuelve algo caduca la noción de calificación profesional, entre otros en el caso de los operarios y técnicos, y tiende a privilegiar la de la competencia personal. A las tareas puramente físicas suceden tareas de producción más intelectuales, más cerebrales –como el manejo de máquinas, su mantenimiento y supervisión- y tareas de diseño, estudio y organización, a medida que las máquinas se vuelven más “inteligentes” y el trabajo se “desmaterializa” (Delors, 1996: 50)

Entonces desde esta necesidad de transformar los contenidos de enseñanza se exige una nueva forma de entender la escuela, que se traduce en la necesidad de diseñar nuevos currículos que sirvan no solo para aprender sino también para seguir aprendiendo. Y esto implica elaborar un currículo para aprender requiere reformas profundas que afectan no sólo a los contenidos de ese currículo, sino también a decisiones administrativas que afectan a la organización de los centros educativos que han de llevarlo a cabo y, especialmente en lo más importante que son las concepciones, las actitudes y estrategias de los principales agentes de la actividad educativa, los maestros y los estudiantes.

Así los contenidos de las diferentes materias que estructuran el currículo, tiene como función formativa esencial hacer que los futuros ciudadanos interioricen, asimilen la cultura en la que viven, en un sentido amplio, compartiendo las producciones artísticas, científicas, técnicas, etc., propias de esa cultura, y comprendiendo su sentido histórico, pero también desarrollando las capacidades necesarias para acceder a esos productos culturales, disfrutar de ellos y, en lo posible, renovarlos.

De igual forma se plantea que como contenido de la enseñanza lo que necesitan cada vez más los estudiantes no es tanto más información como capacidad para organizarla e interpretarla, para darle sentido, con lo cual se requiere también de capacidades para buscar, seleccionar e interpretar la información. En la sociedad de la información y el conocimiento, la escuela ya no puede proporcionar toda la información relevante, porque esta es mucho más móvil y flexible que la propia escuela: lo que sí puede es formar a los estudiantes para acceder y dar sentido a la información, proporcionándoles capacidades y estrategias de aprendizaje que les permitan una asimilación crítica de la información.

Como consecuencia en parte de esa multiplicación informativa, pero también de cambios culturales más profundos, vivimos también una sociedad de conocimiento múltiple y relativizado, de forma que prácticamente en ningún ámbito existen ya conocimientos cerrados o acabados que deban ser de dominio público. Es así en la ciencia, donde la presentación de los saberes como conocimientos absolutos, desligados del tiempo y el espacio en que se produjeron, está siendo cada vez más discutida, ya que se asume que lo esencial no es proporcionar a los estudiantes conocimientos verdaderos y positivos sino hacerles capaces de contrastar y analizar diversos modelos alternativos (Pozo y Gómez, 1998)

Además, buena parte de los conocimientos que puedan proporcionarse a las estudiantes hoy no sólo son relativos, sino que tienen fecha de caducidad. Al ritmo de cambio tecnológico y científico en que vivimos, nadie puede prever qué tendrán que saber los ciudadanos dentro de diez o quince años para poder afrontar las demandas sociales que se les planteen. Lo que sí podemos asegurar es que van a seguir teniendo que aprender después de la educación

obligatoria e incluso de la educación superior, ya que vivimos en la educación del aprendizaje continuo. La educación obligatoria y posobligatoria cada vez se prolongan más, pero además, por la movilidad profesional y la aparición de nuevos e imprevisibles perfiles laborales, cada vez es más necesaria la formación profesional permanente.

El sistema educativo no puede formar específicamente para cada una de esas necesidades pero lo que sí puede hacer, es formar a los futuros ciudadanos para que sean aprendices más flexibles, eficaces y autónomos, dotándoles de capacidades de aprendizaje y no sólo de conocimientos o saberes específicos que suelen ser menos duraderos. Así “aprender a aprender” constituye una de las demandas esenciales que debe satisfacer el sistema educativo, como señalan diversos estudios sobre las necesidades educativas en el nuevo siglo. El sistema educativo debe ayudar a los estudiantes a adquirir estrategias y capacidades que les permitan transformar, reelaborar y, en suma, reconstruir los conocimientos que reciben.

3.2.1. Capacidades y valores: contenidos del aprendizaje

La estructura cognitiva y el desarrollo de capacidades para aprender a aprender es dotar a la persona de “herramientas para aprender” con el fin de desarrollar su potencial de aprendizaje (posibilidades de aprendizaje que posee) y a su vez su inteligencia potencial. El ser humano posee entonces unos dispositivos de aprendizaje, los cuales deben ser potencializados y desarrollados durante el aprendizaje y mediante la enseñanza.



Ilustración 7: Estructura cognitiva y desarrollo de capacidades.

Lo anterior implica que los contenidos de enseñanza para aprender a aprender deben orientarse desde la estructura cognitiva, considerada como la capacidad de la mente para organizar procesos, como se muestra en la siguiente figura:

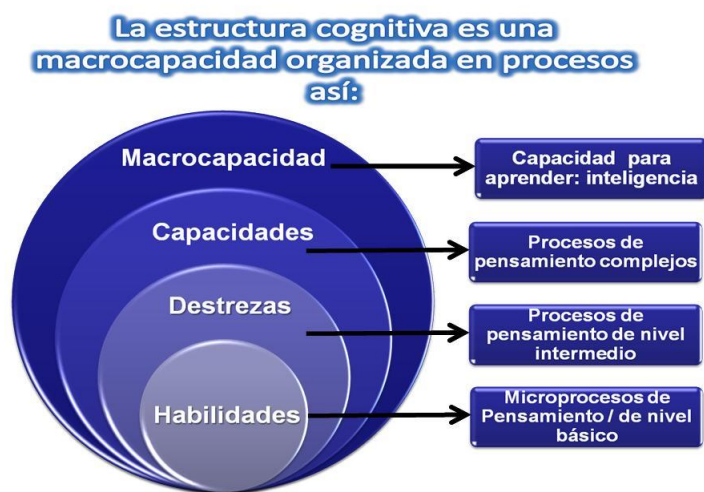


Ilustración 8: Procesos de la estructura cognitiva

En este sentido, las capacidades como contenidos de la enseñanza y el aprendizaje se definen como procesos cognitivos complejos que indican la posibilidad (el potencial) para realizar un acto o tarea de: el pensamiento, el lenguaje, el movimiento, la socialización o la afectividad.

Las capacidades pueden ser de varias clases como se muestra a continuación:

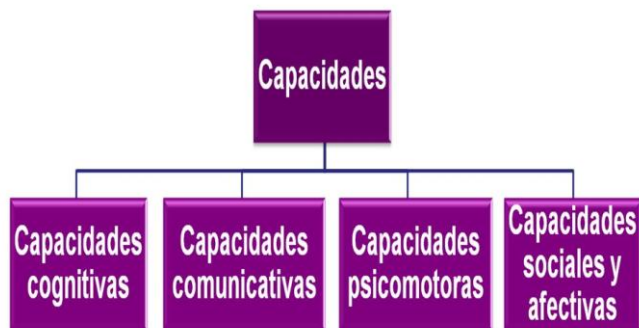


Ilustración 9: Clasificación de capacidades

Capacidades cognitivas: Procesos de pensamiento complejos que utiliza una persona para aprender: registrar, almacenar y recuperar la información.

CAPACIDADES COGNITIVAS	Interpretar	Identificar
		Diferenciar
		Comparar
		Secuenciar
		Representar mentalmente
		Clasificar
		Codificar y decodificar
		Proyectar relaciones virtuales
	Argumentar	Analizar
		Sintetizar
		Inferir lógicamente
		Razonar
	Proponer	Usar el pensamiento convergente
		Usar el pensamiento divergente
		Conceptualizar
		Resolver problemas
		Comprender

Ilustración 10: Capacidades cognitivas

CAPACIDADES METACOGNITIVAS	Planificación de la conducta
	Reflexión
	Interiorización
	Autorregulación
	Autoconocimiento
	Proyección de vida
	Hábitos de estudio

Ilustración 11: Capacidades metacognitivas

Capacidades comunicativas:

Procesos de pensamiento complejos que utiliza una persona para comunicar y expresar.

CAPACIDADES COMUNICATIVAS	Expresión oral
	Expresión escrita
	Expresión gráfica
	Expresión artística
	Expresión corporal
	Comprensión lectora
	Escucha activa

Ilustración 12: Capacidades comunicativas

Capacidades psicomotoras: Procesos de pensamiento complejos donde interviene la función motriz o corporal (movimiento) para estructurar el pensamiento.

CAPACIDADES PSICOMOTORAS	Orientación espacial
	Orientación temporal
	Expresión corporal
	Motricidad fina
	Motricidad gruesa
	Automatización
	Coordinación psicomotriz

Ilustración 13: Capacidades psicomotoras

Capacidades sociales y afectivas: Procesos de pensamiento complejos relacionados con la interacción social y la inteligencia emocional y afectiva.

CAPACIDADES SOCIALES Y AFECTIVAS	Integración
	Socialización
	Participación
	Convivencia
	Aceptación de normas y roles
	Asertividad
	Empatía
	Comprensión social
	Trabajo en equipo

Ilustración 14: Capacidades socio-afectivas

El Razonamiento lógico: es la capacidad que permite al estudiante comprender el mundo desde las relaciones matemáticas y geométricas, importante para el desarrollo de habilidades, competencias y pensamiento tecnológico.

RAZONAMIENTO LÓGICO	Seriación
	Cálculo mental
	Realización de Operaciones
	Medición
	Conteo
	Expresión gráfica
	Inducción-deducción
	Relación
	Inferencia lógica

Ilustración 15: Razonamiento lógico

4. Estrategias para enseñar a aprender a aprender

El desarrollo de capacidades y habilidades para aprender a aprender, requiere de muchos esfuerzos, de maestros que estimulen a los estudiantes a pensar, de las instituciones que les provean un ambiente y materiales básicos para estimular la investigación, la lectura, etc., quizá se podría mencionar en general que necesitan de una sociedad que los rete a ser personas propositivas y activas más que dependientes de otras y pasivas. Para esto se requiere que se genere un ambiente educativo de búsqueda de la verdad y de reflexión crítica con el fin de que se propicie el aprender de manera fácil y profunda para poder utilizar los conocimientos en diversas situaciones que se presentan no sólo en el ámbito escolar sino también fuera de él. Lo cual implica que para desarrollar el aprendizaje desde un enfoque de capacidades y valores, se debe tener en cuenta un procedimiento el cual implica unas fases que se muestran en el siguiente gráfico.



Ilustración 16: Fases del aprendizaje desde capacidades y valores

Desde lo planteado anteriormente, se requiere puntualizar algunas estrategias que permiten definir la forma o el procedimiento que permita el desarrollo de capacidades, trata de enseñar a pensar, para lo cual se precisan estrategias que se orientan al desarrollo de capacidades y se construyen en función de éstas. En este caso las capacidades actúan como fines y los contenidos como medios.

Es así como se puede señalar, además porque es una de las estrategias que orientó el diseño curricular de aula y su aplicación las estrategias propuestas por los modelos conceptuales o mejor conocidos como la Arquitectura del conocimiento; los cuales indican una forma de presentar los conceptos para favorecer el aprendizaje significativo y la memoria constructiva. Los modelos conceptuales constan de redes conceptuales, marcos conceptuales, esquemas conceptuales, mapas conceptuales, mapas cognitivos, mapas simbólicos, se suelen denominar arquitectura del conocimiento o contenidos significativos. Son muy útiles e imprescindibles, en el marco de la sociedad del conocimiento, para producir mentes sintéticas y bien ordenadas.

También, mencionamos dentro de estos el modelo T, el cual pretende articular de una manera sintética y global los contenidos, los métodos de aprendizaje, las capacidades –

destrezas y los valores – actitudes de un área (o asignatura), o de una unidad de aprendizaje (o bloque de contenidos). Se trata de una planificación resumida y global.

En este sentido, son diversas las estrategias que se pueden desarrollar en el aula de clase para enseñar a aprender a aprender, dentro de las cuales se mencionan las siguientes:

Esquema conceptual: Es una organización estructurada de los conceptos que trata de favorecer el aprendizaje de los mismos por medio de la síntesis. Es una pequeña parte del aprendizaje significativo y se suele utilizar como complemento de las redes conceptuales. Es muy útil para el aprendizaje propio de la sociedad del conocimiento.

Los esquemas conceptuales los elabora siempre el estudiante, a partir de redes conceptuales elaboradas por el profesor, tratando de completarlas. Forma parte de la arquitectura del conocimiento.

Mapa conceptual: En un sentido estricto, el mapa conceptual es una organización cartográfica o geográfica de los conceptos próximos al estudiante, que se apoyan en hechos, ejemplos y experiencias de la vida cotidiana. Utiliza la representación mental al construir imágenes visuales que trata de convertir en imágenes mentales, localizando los conceptos en un espacio visual que trata de convertir en mental.

Los mapas conceptuales los debe elaborar siempre el estudiante, a partir de las redes conceptuales elaboradas por el profesor. Son básicos para el aprendizaje significativo y constructivo.

De esta manera se desarrolla un tipo de pensamiento crítico, constructivo y creador, al hacerse preguntas sobre los conceptos próximos al aprendiz. No deben confundirse con las redes conceptuales ni con los esquemas conceptuales, ya que tanto su estructura como sus funciones son diferentes. En Matemáticas se les suele denominar mapas conceptuales simbólicos o simplemente mapas simbólicos, ya que desarrollan conceptos y ejemplos por medio de símbolos.

Mapa cognitivo: Es una organización cartográfica de los preconceptos o de los conceptos, próximos al estudiante, de escaso nivel de abstracción. En la práctica son objetos o hechos de la vida cotidiana (Ejemplo: árbol, silla, mesa,...). Comienza con ejemplos o hechos y no es necesario repetirlos en cada columna de nuevo. Es válido para estudiantes menores de nueve años. Tiene las mismas funciones que el mapa conceptual. En estudiantes que no saben escribir se presenta de una forma gráfica. (dibujos, recortables,...)

Red Conceptual: Es una organización reticular de los conceptos que al relacionarse entre sí adquieren nuevos significados. Al adquirir nuevos significados se llama red semántica. Sirve para favorecer el aprendizaje significativo coordinado (combinatorial) o en horizontal, tratando de relacionar conceptos de igual o parecido nivel de generalidad.

Existen tres tipos fundamentales de redes conceptuales, según el nivel de generalidad de los conceptos escolares: red de área o asignatura (relaciona conceptos muy generales); red de unidad de aprendizaje (o de bloque de contenido o unidad didáctica o centro de interés) (relaciona conceptos de un nivel bajo de generalidad).

Marco conceptual: Pretende enmarcar un concepto relevante (tema) en el conjunto más amplio, que suele ser la asignatura o área (sector o subsector de aprendizaje). Ese enmarque sirve para dar relevancia al concepto y desarrollar el sentido de la relación. En nuestro caso es la síntesis de las redes conceptuales de asignatura (área), de unidad de aprendizaje (bloque de contenido) y tema.

Sirve para favorecer el aprendizaje significativo supraordenado (de abajo – arriba) y subordinado (de arriba – abajo). La denominación de epítome (Reigeluth) no parece demasiado acertada, aunque se suele utilizar.

Memoria constructiva: Es la memoria de constructor, andamios o estructuras conceptuales. Se consigue por medio de la elaboración de modelos conceptuales (redes conceptuales, marcos conceptuales, mapas conceptuales,...) y también por medio de la

elaboración de estructuras gráficas (dibujo,...) previas (evaluación inicial). Facilita el recuerdo a medio-largo plazo. Es muy importante en el marco de la sociedad del conocimiento.

Pretende facilitar la relación entre los conceptos por medio de imágenes visuales trata de convertir en imágenes mentales. Utiliza sobre todo la representación mental. Es el tipo de memoria que se utiliza sobre todo la representación mental. Es el tipo de memoria que se utiliza en la Geografía (mapas) y la Arquitectura y la Ingeniería (Planos). Se contrapone a la memoria memorística o de datos aislados y no relacionados.

5. Propuesta de planificación como Diseño Curricular por Capacidades y Valores El modelo T: Conceptos fundamentales

Teniendo en cuenta que la finalidad de este proyecto de investigación, fue la aplicación y el desarrollo de un modelo de diseño curricular en el aula de clase para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, teniendo como guía los postulados del paradigma socio – cognitivo en este aparte se hace una aproximación conceptual, del modelo que orientó el rediseño curricular del aula de clase.

Para ello se asume la propuesta de planificación resumida y global (Modelo T) defendida por Román y Díez, (2005) por ser un aporte práctico al Diseño Curricular aplicado. Este diseño curricular de aula por capacidades y valores, que se compone de una planificación larga (anual) y de tres a seis planificaciones cortas por año. La planificación larga consta de los siguientes pasos: Evaluación inicial o diagnóstica, Modelo T de asignatura o área, Modelos T de unidad de aprendizaje o bloque de contenido (de tres a seis por año escolar) y evaluación de objetivos (capacidades y valores). Las planificaciones cortas de unidades de aprendizaje desarrolladas constan de: objetivos fundamentales y complementarios, contenidos significativos (arquitectura del conocimiento), actividades como estrategias de aprendizaje y evaluación por objetivos (por capacidades) de contenidos y métodos / procedimientos.



Ilustración 17: Aprender a aprender

Esta propuesta pretende dar una visión global y panorámica de los aprendizajes básicos de un curso escolar, que se desarrollarán de una manera más detallada en modelos T de unidad de aprendizaje. Facilita la educación integral y el desarrollo armónico de la personalidad. A partir del modelo T el maestro construye una imagen visual - mental de un modelo didáctico, disponible para ser utilizada, pues resulta muy fácil de recordar y memorizar.

Como tal el Modelo T de área o asignatura identifica los aspectos relevantes de la cultura institucional (Proyecto Educativo y Proyecto Curricular) y también de la oficial (Programas oficiales) y de este modo cultura social, cultura institucional y currículum poseen los mismos elementos. En este contexto las capacidades y los valores una vez identificados se desarrollarán sobre todo por métodos o formas de hacer, aunque también por contenidos, entendidos como formas de saber. Pero si los objetivos no están identificados correctamente es imposible desarrollarlos de una manera adecuada. Como tal el Modelo T trata de explicitar todos los elementos básicos del currículum, para posteriormente facilitar su desarrollo en las aulas.

El Modelo T se enmarca y se fundamenta en el paradigma socio-cognitivo y en los nuevos modelos de aprender a aprender como desarrollo de capacidades y valores.

El Modelo T como forma de planificación puede ser suficiente para muchos maestros y es el punto de partida en la elaboración del Diseño Curricular de Aula, para elaborarlo es necesario tener claridad en algunos conceptos que son imprescindibles para aplicarlo correctamente, aclarando que este modelo se ubica en los presupuesto del paradigma socio-cognitivo humanista, y que como son los principios de este, que ya fueron explicados en los apartados anteriores, se retoman pero no se enuncian en este apartado.

Potencial de aprendizaje: Indica las posibilidades de aprendizaje de un niño (aprendiz) con la ayuda de un adulto. Es de hecho un aprendizaje potencial o una inteligencia potencial capaz de desarrollarse, si encuentra el apoyo adecuado en la sociedad.

A nivel de aula, indica las posibilidades de aprendizaje de un estudiante con la ayuda del maestro (mediador del aprendizaje). El potencial de aprendizaje o inteligencia potencial suele coincidir con las capacidades, destrezas y habilidades potenciales (aún no desarrolladas o en vías de desarrollo) de un estudiante. Estas posibilidades impulsadas por el mediador del aprendizaje, que desarrolla capacidades, las convierte en reales. La inteligencia potencial se convierte en real y el aprendizaje potencial igualmente se convierte en real.

Enseñanza centrada en procesos: Es aquel modelo de enseñanza preocupado por el desarrollo de las capacidades, destrezas y habilidades del aprendiz y también valores y actitudes. Pretende desarrollar en el aprendiz los procesos cognitivos (capacidades y también los procesos afectivos (valores) en el marco del paradigma socio – cognitivo. Trata de intervenir para mejorar la inteligencia afectiva (capacidades + valores) del aprendiz. Frente a este modelo socio – cognitivo se sitúa otro modelo centrado en contenidos (paradigma conductista). A menudo se confunde la enseñanza centrada en procesos con la enseñanza centrada en procedimientos. La primera desarrolla capacidades y valores como objetivos (procesos cognitivos) de una manera directa, mientras que la segunda se limita al aprendizaje de procedimientos (como objetivos) y desarrolla capacidades y valores de una manera indirecta. En la práctica se reduce a la metodología activa.

Arquitectura del conocimiento: Es una técnica de organizar los contenidos, respetuosa con el supuesto aristotélico que considera el aprender como percepción, representación y conceptualización. Se apoya en Aristóteles, Galileo, Piaget, Ausubel y Bruner y considera el aprendizaje como un proceso cíclico que va desde los hechos a los conceptos y de los conceptos a los hechos a partir de la representación mental. Pero este proceso cíclico es científico (inductivo -deductivo), constructivo – reconstructivo (del hecho al concepto y del concepto al hecho) y significativo en cuanto que organiza secuencias instruccionales supraordenadas (de lo concreto a lo general), subordinadas (de lo general a lo concreto) y coordinadas (relaciona conceptos de igual o parecido nivel de generalidad).

Las técnicas prioritarias que utiliza son la evaluación inicial (diagnóstica) de conceptos previos, el marco conceptual, las redes conceptuales, los mapas conceptuales, los mapas cognitivos y los esquemas conceptuales.

La arquitectura del conocimiento es imprescindible en la sociedad del conocimiento en la que vivimos, ya que ésta postula mentes sintéticas, sistémicas, globales y bien ordenadas, para de esta manera utilizar adecuadamente la complejidad en la que vivimos. Esta nueva sociedad prioriza la síntesis sobre el análisis, lo global sobre los detalles y reclama un nuevo orden mental para la escuela.

Cultura escolar: Indica las capacidades (herramientas mentales), los valores (tonalidades afectivas), los contenidos (formas de saber) y métodos de aprendizaje (formas de hacer) que los adultos queremos que se aprendan en la escuela. Se sitúa siempre en el marco de la cultura social. El Modelo T es un instrumento para identificar la cultura escolar en el aula, desde la perspectiva de la sociedad del conocimiento.

Cultura globalizada y cultura “glocal”: Estamos viviendo en una sociedad globalizada no sólo económica sino también cultural, donde están desapareciendo de hecho las fronteras. El escenario de esta nueva sociedad se llama globalización y el continente del mismo se denomina conocimiento (cuya materia prima es la neurona). En esta nueva

sociedad la escuela adquiere un nuevo protagonismo como agencia de socialización y enculturación. Pero la cultura es multicultural donde se manifiesta un amplio proceso de “hibridación cultural” y la educación actúa como eje central de la cultura global. Pero la escuela para manejar la pluralidad debe poseer identidad.

En este sentido aparece una nueva dimensión de la cultura escolar, que es la cultura “local” (síntesis de lo global y lo local), donde en la práctica se encuentran la cultura global y la cultura local, la pluralidad y la identidad. En este contexto la escuela desde la identidad debe integrar la pluralidad y la interculturalidad. Las escuelas y culturas locales sin identidad tienen un grave riesgo de desaparición. Pero la nueva cultura posee los mismos elementos que el conocimiento: capacidades – valores como fines y contenidos – métodos como medios.

Cultura social e institucional: La cultura social indica las capacidades, los valores, los contenidos y los métodos de aprendizaje, que utiliza, ha utilizado o puede utilizar una sociedad determinada. Desde esta perspectiva la escuela no sólo da respuestas /tradición cultural) sino también enseña a hacer preguntas (mira al futuro). La cultura social en la actualidad está inserta en el marco de una cultura globalizada y como tal es una síntesis entre la cultura global y la cultura local, es por tanto una cultura “glocal”. En la actualidad existen importantes fenómenos de hibridación cultural” y de interculturalidad.

Cultura institucional indica las capacidades, los valores, los contenidos y los métodos de aprendizaje que utiliza, ha utilizado o puede utilizar una organización determinada. Como tal está inserta en la cultura globalizada y contextual. En las instituciones educativas se convierte en cultura escolar y currículo. El Modelo T trata de identificar tanto la cultura global como la cultura social e institucional y planificar todas ellas para posibilitar su desarrollo en las aulas. La cultura institucional ha de buscar su identidad a partir de los Proyectos Educativos Institucionales.

Currículo: Existen dos grandes corrientes de la teoría curricular: el currículo como cultura social y currículo como cultura escolar. De este modo surgen dos grandes definiciones:

Currículo son la cultura global y social, convertidas en cultura escolar por medio de las instituciones escolares y los profesores. El centro educativo y los Profesores son mediadores o intermediarios de la cultura global y social al convertirlas en cultura escolar.

Currículo es el modelo de aprendizaje-enseñanza en el cual se insertan los programas escolares. El currículo no debe confundirse con programa y programación (Planificación) ya que tanto aquél como ésta son un producto del modelo de aprendizaje – enseñanza. Este modelo en las reformas educativas iberoamericanas pretende ser constructivo y significativo, orientado al desarrollo de capacidades y valores.

Estrategia de aprendizaje: Podemos definir la estrategia en varias direcciones:

Es el camino para desarrollar una destreza, que a su vez desarrolla una capacidad. En el aula las estrategias desarrollan destrezas, por medio de contenidos y métodos de aprendizaje. Esto es una estrategia neutra en cuanto que no desarrolla afectos o valores. También se suele llamar procedimiento específico. $\text{Estrategia} = \text{Destreza} + \text{contenido} + \text{método}$.

Cuando una estrategia tiene afectos o actitudes se puede definir como el camino para desarrollar una destreza que, a su vez, desarrolla una actitud que, a su vez, desarrolla un valor. Desarrollan destrezas y actitudes en el aula también por medio de contenidos y métodos. $\text{Estrategia} = \text{Destreza} + \text{contenido} + \text{actitud}$.

Un conjunto de estrategias o procedimientos específicos constituye un procedimiento general o de una manera más directa un conjunto de estrategias constituye un procedimiento.

En los programas de enseñar a pensar la estrategia suele definirse como un conjunto de pasos o procesos de pensamiento orientados a la solución de un problema. Un conjunto de procesos constituye una estrategia.

Capacidad: Capacidad es una habilidad general que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender. El componente fundamental de una capacidad es cognitivo. Las capacidades se pueden clasificar en grandes bloques o macro capacidades: cognitivas, psicomotoras, de comunicación y de inserción social (las capacidades afectivas son de hecho valores).

El número de capacidades que debe desarrollar la escuela es de unas treinta y deben ser identificadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). La suma de capacidades de un aprendiz constituye su inteligencia.

La inteligencia básica escolar consta de cuatro capacidades básicas: razonamiento lógico, orientación espacio – temporal, expresión oral y escrita y socialización. Pero además podemos hablar de cuatro capacidades superiores, tales como: pensamiento creativo, pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones, que han de desarrollarse también en la educación secundaria. Estos dos grupos de capacidades son imprescindibles en la sociedad del conocimiento como herramientas fundamentales para aprender y seguir aprendiendo.

Competencias: El concepto de competencia aunque posee dos grandes lecturas: la primera se apoya en la sociedad industrial y en el paradigma conductista; y la segunda en la sociedad del conocimiento y del paradigma socio – cognitivo, para esta investigación se asume la orientada desde el paradigma socio-cognitivo.

El cual comprende la competencia como el conjunto de capacidades – destrezas (como herramientas mentales), contenidos sintéticos y sistémicos (formas de saber), métodos (formas de hacer o contenidos aplicados) y valores – actitudes (tonalidades afectivas). Y estos son los elementos nucleares del Modelo T, que en este contexto, puede leerse en forma de competencias. Y este tipo de competencias se desarrollan por medio de actividades como estrategias de aprendizaje. La evaluación por competencias o indicadores de logro sería equivalente a la evaluación por objetivos y constaría de destrezas, contenidos

y métodos. Pero, por desgracia, esta lectura del concepto de competencia es todavía muy poco frecuente entre los teóricos y prácticos de este tema.

De hecho la palabra competencias está sustituyendo al concepto currículo y el diseño por competencias al de Diseño Curricular. Este concepto de competencia procede de la empresa y puede ser útil en la escuela, aunque debido a su enorme confusión, es mejor no utilizarlo en los Diseños Curriculares de Aula, pero si se utiliza debe ser entendido en el marco de la sociedad del conocimiento.

Conocimiento: El concepto de conocimiento puede entenderse de dos maneras fundamentales: como contenidos (formas de saber) y como la suma de capacidades + contenidos (formas de saber) + contenidos aplicados (métodos). Esta segunda corresponde a la sociedad de conocimiento que reclama una nueva forma de entender el conocimiento, donde lo importante en el mismo son las herramientas para aprender y seguir aprendiendo (capacidades, destrezas y habilidades).

Las capacidades son lo nuclear del conocimiento que impulsan el aprendizaje permanente, en su condición de herramientas para aprender y seguir aprendiendo. Los contenidos y los métodos son medios para desarrollar estas capacidades. En una nueva sociedad compleja, incierta y en permanente cambio lo importante en la escuela es el desarrollo de herramientas mentales.

Por otro lado los contenidos como formas de saber han de organizarse desde una nueva perspectiva sintética, sistémica y global. En los mismos ha de prevalecer la síntesis sobre el análisis para posibilitar mentes bien ordenadas. Pero los contenidos ordenados adecuadamente han de posibilitar la arquitectura mental (arquitectura del conocimiento).

También los métodos son claves en esta nueva sociedad entendidos como formas de saber o contenidos aplicados. El saber sin el saber hacer es poco útil en esta sociedad tecnológica. Saber y saber hacer son imprescindibles y complementarios.

Pero además si queremos una sociedad humanista al concepto de conocimiento (en el marco de la sociedad del conocimiento) hemos de incorporar al mismo valores y actitudes.

Desde esta perspectiva el conocimiento en esta nueva sociedad consta de capacidades + contenidos + métodos + valores que es lo que podemos visualizar en el Modelo T. Los contenidos y los métodos son medios para desarrollar capacidades y valores.

Contenidos: Históricamente los contenidos escolares se han entendido como formas de saber y han seguido dos direcciones fundamentales: contenidos conceptuales y contenidos factuales. Los primeros parten de los conceptos, poseen un componente abstracto y generan una cultura deductiva, tratando de enseñar conceptos, sistemas conceptuales, teorías, principios, hipótesis y leyes. Son el núcleo central de la Escuela Clásica (tradicional). Los contenidos factuales generan una cultura inductiva y concreta, partiendo de los hechos, ejemplos y experiencias. Son el núcleo central de la Escuela Activa.

Habilidad (proceso cognitivo): Es un componente o un paso mental estático o potencial (unas veces puede ser utilizado y otras no). Es un proceso de pensamiento estático o potencial para ser utilizado. Un conjunto de habilidades constituye una destreza.

Las habilidades se desarrollan por medio de procesos, por lo que un proceso es el camino para desarrollar una habilidad. Un conjunto de procesos constituye una estrategia de aprendizaje. También un proceso se puede definir como un componente mental dinámico y activo. Es el mediador del aprendizaje quien debe activar dichos procesos mentales y orientarlos al desarrollo de habilidades, que desarrollan destrezas y por tanto desarrollan capacidades. Esto es la clave de una enseñanza centrada en procesos cognitivos y afectivos.

Destreza: Es una habilidad específica que utiliza o puede utilizar un aprendiz para aprender. Un conjunto o una constelación de destrezas constituyen una capacidad. El componente fundamental de la destreza es cognitivo.

Procedimiento: El procedimiento, en sentido amplio, se suele entender como una forma de hacer (método o técnica metodológica) y en sentido estricto como una forma de enseñar a pensar (estrategia de aprendizaje)

Procedimiento como método: Es una forma de hacer... En la Escuela Clásica (tradicional) se utiliza para aprender contenidos. En la Escuela Activa se convierte en un fin en sí mismo y lo importante no es el aprendizaje de contenidos sino el de métodos (formas de hacer). También se suele llamar técnica metodológica y es utilizada tanto por el estudiante como por el maestro.

Procedimiento como estrategia: Es una manera de desarrollar capacidades – destrezas (enseñar a pensar). También se puede utilizar para desarrollar la afectividad en forma de valores y actitudes. Y por ello es también una forma de enseñar a querer.

Desde esta doble perspectiva el procedimiento se convierte en el camino para desarrollar capacidades – destrezas y valores-actitudes, por medio de contenidos (formas de saber) y métodos (formas de hacer). Las redes conceptuales desarrollan un modelo de aprendizaje significativo, basado en la imaginación o la representación. Pretenden construir imágenes visuales para convertirlas en imágenes mentales y favorecer la memoria constructiva.

Tareas /actividades: Tarea es un conjunto de actividades orientadas al desarrollo de una capacidad y/o valor. Las actividades surgen al descomponer una estrategia en sus elementos. Una estrategia consta de cuatro elementos: destrezas + contenidos + métodos + actitudes.

Existen tres formas básicas de orientar las actividades: al aprendizaje de contenidos (Escuela Clásica), al aprendizaje de métodos o formas de hacer (Escuela Activa) y al aprender a aprender desarrollando capacidades y valores (enseñar a pensar y enseñar a querer) (Reformas Educativas actuales en el marco de la sociedad del conocimiento, del paradigma socio – cognitivo y la Escuela Refundada).

Valores: Los valores a nivel didáctico se consideran constelación o conjunto de actitudes. Los componentes de un valor son los mismos que los de una actitud (cognitivo, afectivo y comportamental) El componente fundamental de un valor es afectivo. Los valores se identifican, en el aula, a partir de su descomposición en actitudes y se desarrollan por medio de éstas.

Los valores, como afectos, se desarrollan sobre todo por medio de los procedimientos – métodos y técnicas metodológicas (formas de hacer). Desarrollar los valores sólo por medio de normas (sentido impositivo) o contenidos (sentido discursivo) es empobrecerlos. También los valores se desarrollan por medio de la imitación de modelos (modelado, aprendizaje vicario).

Cada uno de los valores básicos escolares (una veintena) posee cinco dimensiones fundamentales o meta valores: dimensión individual (afecta al individuo), dimensión social (afecta al grupo), dimensión ética o moral (afecta a la conducta, dimensión religiosa (afecta al creyente, pero no al no creyente) y dimensión trascendente (sentido del más allá para el creyente).

Los valores se evalúan por medio de escalas de observación sistemática (listas de cotejo). Estas se construyen al descomponer los valores en actitudes. Posteriormente las actitudes se descomponen en “conductas” (o micro actitudes) en las cuales se manifiesta y observa un valor determinado. De este modo surgen los perfiles de evaluación de valores y actitudes.

6. La evaluación en el Modelo T y el paradigma socio-cognitivo como herramienta de aprendizaje

Otro de los elementos fundamentales del proceso de aprendizaje – enseñanza y que coadyuva a la formación de estudiantes críticos, autónomos y a desarrollar la idea de aprender a aprender, es el proceso de evaluación que se desarrolle en el aula de clase, por ende se entiende desde esta perspectiva, la cual oriento el desarrollo de esta propuesta, la evaluación como un proceso continuo, permanente de aprendizaje y desarrollo de capacidades, así desde esta propuesta se considera la evaluación no como la finalidad del

aprendizaje sino como parte fundamental de esta, a continuación se presentan las clases, formas, las estrategias y los instrumentos que orientaron el proceso de aprendizaje – enseñanza.

Evaluación por objetivos (formativa): Se llama así a aquella que está orientada a la formación integral del estudiante. Trata de evaluar los objetivos (expectativas de logro), en forma de capacidades – destrezas y valores – actitudes, por medio de escalas de observación (listas de cotejo) sistemáticas, individualizadas y cualitativas. Se denomina evaluación de objetivos al tratar de valorar de una manera cualitativa el nivel de consecución de los mismos por cada estudiante.

Evaluación Inicial (diagnóstica): Es un modelo de aprendizaje – enseñanza significativo y constructivo, la evaluación inicial indica siempre el andamio previo, la estructura previa, el organizador previo,... Detecta los conceptos previos (comprensión adecuada de ...) que el estudiante tiene y las destrezas básicas (uso adecuado de...) que es capaz de utilizar. Es imprescindible en el marco del paradigma socio – cognitivo ya que aprender algo nuevo implica situarlo en lo que se sabe (concepto previo) y en lo que se “sabe hacer con lo que se sabe” (destreza básica).

Evaluación por objetivos (indicadores de logro): Es aquella que evalúa los contenidos y métodos, de una manera cuantitativa (sumativa) pero siempre subordinada a las capacidades y valores (formativa). Se llama también por objetivos porque la evaluación de contenidos y métodos se debe subordinar siempre a la consecución de los objetivos, capacidades – valores. Se denomina evaluación sumativa ya que pretende medir cuantitativamente el nivel de consecución de contenidos (formas de saber) y métodos – procedimientos (formas de hacer) en función de los objetivos. Un ítem de evaluación por objetivos consta de destreza + contenido y métodos concretos.

También podemos hablar de indicadores de logro ya que la evaluación por objetivos (expectativas de logro) nos manifiesta el nivel de consecución de contenidos (formas de

saber) y métodos (formas de hacer) en función de los objetivos. Se considera además evaluación criterial, ya que el criterio de evaluación es el objetivo.

Objetivos por capacidades y valores: Indican siempre capacidades (elementos cognitivos) y / o valores (elementos afectivos). Su nivel de generalidad radica en la capacidad (cognición general) o el valor (afecto general) y no en la generalidad de los contenidos o métodos. De ordinario constan de una capacidad y /o un valor + un contenido y/o un método. Para redactarlos es necesario identificar primero las capacidades y /o valores.

Se suelen indicar con verbos en infinitivo (aunque no es necesario). Es ridículo afirmar que si una palabra está en infinitivo es un objetivo y si está en sustantivo es un procedimiento. La clave está en que una capacidad es una acción mental esté en sustantivo o en infinitivo (razonar lógicamente, razonamiento lógico) y un valor indica una acción afectiva donde da lo mismo que esté en sustantivo o en infinitivo (solidaridad, ser solidarios).

En el modelo T de asignatura y de unidad de aprendizaje las capacidades y los valores se identifican pero no se redactan. Pueden redactarse posteriormente al desarrollar el modelo T de unidad de aprendizaje de una manera más detallada. Se suelen denominar también objetivos generales, objetivos fundamentales, expectativas de logro,...

Consideramos que en el marco de la sociedad del conocimiento es mejor hablar de objetivos por capacidades (identifican al menos una capacidad) y por valores (identifican al menos un valor). Entendemos que es imprescindible identificar los objetivos en forma de valores y / o capacidades, pero no es necesario redactarlos, ya que se contaminan de contenidos y métodos. En cambio sí es absolutamente necesario decir cómo se consiguen los objetivos en las estrategias de aprendizaje (actividades del aula), por medio de contenidos y métodos.

Objetivos por Destrezas y Actitudes: Identifican las destrezas (objetivos cognitivos) y las actitudes (objetivos afectivos) y surgen al descomponer las capacidades y los valores en

elementos más concretos. Se detallan en el modelo T de asignatura y de unidad de aprendizaje descomponiendo cada capacidad entre tres y cinco destrezas y cada valor entre tres y cinco actitudes.

Cuando se redactan (aunque no es necesario) constan de: destreza (y/o actitudes), contenidos, métodos y capacidades (y/o valores). También se suele añadir el tiempo recomendado para su realización. De otro modo constan de una destreza (y/o una actitud), un qué (contenido), un cómo (método) y un para qué (capacidad y/o valor).

También se suelen denominar objetivos procesuales, objetivos terminales, Objetivos didácticos, expectativas de logro de un segundo nivel...No tienen nada que ver con los objetivos operativos, que indican conductas observables, medibles y cuantificables. En cambio los objetivos por destrezas y actitudes se orientan por medio de contenidos y métodos al desarrollo de capacidades y de valores. Se considera que a nivel terminológico es mucho mejor hablar de objetivos por destrezas (si tienen al menos una destreza) y objetivos por actitudes (si tienen al menos una actitud). Estos objetivos se tratan de conseguir por medio de actividades como estrategias de aprendizaje que constan de destrezas + contenidos + métodos + actitudes.

7. Implementación del Diseño Curricular de aula por capacidades y valores

El enfoque socio cognitivo redefine los elementos claves inherentes a toda postura o enfoque en educación en la institución que lo vaya a implementar. Desde este modelo el currículo es una herramienta fundamental, como selección cultural cuyo contenido e implementación práctica debe orientarse hacia el desarrollo de capacidades y valores que actúan como los fines de la educación y de los contenidos y los métodos de aprendizaje que operan como los medios para el logro de dichos fines o metas. Esta selección de la cultura social e institucional debe realizarse con la participación activa de todos los involucrados, incluyendo por supuesto a los estudiantes.

Implicaciones curriculares: Partir de una concepción de currículo desde el enfoque práctico entendida como procesos de diseño, implementación y evaluación curricular. Incorpora una estructura curricular de dos componentes o partes: a) diseño curricular de base: áreas fundamentales y b) diseño curricular de innovación: áreas optativas o proyectos específicos: ejes de la educación institucional. En donde el plan de estudios en la institución se distribuye de forma equitativa en intensidad horaria un 80% e intensidad para proyectos 20%.

Perspectiva sobre el aprendizaje: Aporta una mirada sobre qué es y cómo se produce el aprendizaje, revelando los aspectos sociales y culturales implicados en su construcción. Plantea que todo proceso de aprendizaje implicaría al estudiante que aprende dentro de un escenario, sus características socio culturales y contexto histórico dónde éstas tienen lugar.

En este enfoque, la construcción de aprendizajes significativos debe plantearse desde el sujeto, a partir de cómo éste aprende (paradigma cognitivo) y para qué aprende (paradigma social), por lo tanto, entiende el aprendizaje como un proceso didáctico-contextual, mediado por la actividad que el sujeto realiza sobre un objeto determinado, utilizando para ello los instrumentos socioculturales, sus propias experiencias prácticas y aquellas que constituyen sus referentes de sentido o de significación de la realidad circundante, provocando significación en los objetos y en el propio aprendiz.

Implicaciones pedagógicas: Modificar el enfoque educativo vigente: nuevo enfoque. Definir lineamientos para el aprendizaje: formación permanente en el desarrollo de procesos cognitivos (capacidades) y procesos afectivos (valores – actitudes. Formación en fundamentos del aprendizaje según teorías base.

Replantear los instrumentos de intervención didáctica:

Redefinir lineamientos de la planeación curricular

Definir estructura de producción didácticas: planeación y estrategias de aprendizaje.

Perspectiva epistemológica o sobre el conocimiento: Legitimar los aprendizajes o saberes que desde el punto de vista cognitivo (capacidades/destrezas) y afectivo (valores/actitudes)

poseen los estudiantes. De hecho la misión del docente, previo al diseño de las actividades, es identificar ambos elementos.

Implicaciones epistemológicas: Reestructurar propuestas de las áreas y proyectos: Plantear una estructura que cohesione el enfoque institucional y enfoque de las áreas. Replantear proyectos. Revisar contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales de acuerdo con estándares nacionales e internacionales. Redefinir objetivos del aprendizaje: por grado y nivel, según el enfoque de las áreas y proyectos.

Perspectiva sobre el currículo: Las actividades de aprendizaje constituyen estrategias de aprendizaje centradas en el aprendiz. El objetivo desde el modelo socio-cognitivo es que las actividades como estrategias de aprendizaje permitan el desarrollo de capacidades y valores como metas de currículo, es decir, de procesos cognitivos y afectivos.

Implicaciones de la práctica: Definir enfoque de enseñanza: mediación y arquitectura del conocimiento. Definir instrumentos que aseguren la implementación en aula: Adecuar formatos vigentes de implementación. Definir lineamientos para la evaluación del aprendizaje: redefinir objeto de evaluación, criterios de evaluación y procedimientos de evaluación.

CAPÍTULO III
METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN
Para el diseño e implementación del currículo de aula como modelo de aprendizaje -
enseñanza

Plantear una estrategia de aprendizaje – enseñanza que permita desde el paradigma humanista socio- cognitivo transformar el aula de clase como escenario “micro” que piensa la formación de ciudadanos y ciudadanas en un mundo globalizado y en el contexto de la educación colombiana y asumir el diseño curricular como estrategia para transformar las prácticas pedagógicas, mejorar los aprendizajes y elevar la calidad de la educación; implicó de una parte adquirir conocimientos fundamentales que orientarán la construcción del diseño curricular así como la búsqueda y decisión sobre una metodología y su correspondiente proceso que orientará la implementación, así como el análisis de los resultados que de la aplicación de esta estrategia emergieran.

Esta investigación es cuantitativa puesto que de ella se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables y su objetivo es el estudiar los resultados que arroja las relaciones que se producen al implementar el diseño curricular de aula, por lo tanto se predice, se formula, se aplica, se analiza a la luz de la teoría y se revisa el proceso y la propuesta de la estrategia de aprendizaje – enseñanza.

La metodología cuantitativa, es un método de investigación centrado en los principios de la investigación positivista y neopositivista, que establece el desarrollo de estándares de diseños estrictos, predictivos antes de iniciar el proceso de investigación en relación, es por ello que esta metodología es la propicia para este estudio, ya que su objetivo principal es el diseño de un currículo de aula como modelo de aprendizaje, por lo tanto se parte de un estándar o diseño previo y la formulación de hipótesis y variables previas de trabajo que luego será aplicado, registrado y los resultados que arrojen serán analizados a la luz del paradigma humanista para encontrar la asociación o relación entre las variables que son cuantificables. Al ser una estrategia aplicable el diseño curricular de aula se convierte en un fenómeno que es observable, medible y explicable en un contexto controlado.

Entonces, decimos que esta investigación utiliza la metodología cuantitativa en tanto busca construir un modelo, aplicarlo, describirlo y explicar lo que sucede en su proceso de aplicación con el fin de generalizar y extrapolar esta estrategia a otros contextos educativos.

Es importante aclarar que aunque desde hace varias décadas la investigación de fenómenos en el aula de clase y educativos, se orienta particularmente desde una investigación cualitativa, en tanto esta metodología se privilegia en los estudios sociales, sin embargo al rastrear el sentido y significado de la investigación en las ciencias sociales y la educación que es buscar conocimiento sobre la realidad social, su estructura, las relaciones entre sus componentes, el funcionamiento de sus elementos y los cambios que experimenta el sistema o alguno de sus componentes, hace pertinente la metodología cuantitativa por cuanto, como sostiene Briones Guillermo) “La investigación social cuantitativa está directamente basada en el paradigma explicativo. (...) utiliza preferentemente información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que estudia, en las formas que es posible hacerlo en el nivel de estructuración lógica (...)” (Briones, 1996:17)

1. Planteamiento del Problema, Hipótesis y Variables

La presente investigación plantea para la educación colombiana una nueva mirada desde el paradigma humanista socio- cognitivo al aula de clase y su diseño curricular, que posibilita el desarrollo de modelos de aprendizaje-enseñanza, tomando el espacio de aula como escenario “micro” que piensa la formación de ciudadanos y ciudadanos en un mundo globalizado; y desde allí el diseño curricular se asume como estrategia para transformar las prácticas pedagógicas, mejorar los aprendizajes y elevar la calidad de la educación.

El diseño curricular de aula como estrategia para la transformación de la escuela asumido desde el paradigma humanista, plantea una cultura de la educación centrada en el “aprendizaje” y no en la “enseñanza” exclusivamente, que se caracteriza por tratar de responder a una sociedad de la información, del conocimiento múltiple y del aprendizaje continuo. Por lo tanto parte de reconocer que la escuela ya no es la fuente única de

conocimiento para los estudiantes y que en la actualidad son muy pocas las “primicias” informativas que se reservan para la escuela.

El proponer el diseño e implementación de un currículo de aula como estrategia para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, implicó plantear hipótesis que orientan el proceso metodológico, las cuales podemos definir siguiendo a Briones (1996) como una suposición sobre características de la realidad o el fenómeno de estudio, también puede ser una conjetura de las relaciones que se dan entre las variables de ese fenómeno. En este sentido la hipótesis es la respuesta anticipada que el investigador propone y que someterá a verificación empírica con los datos que recoja y el análisis que realice de los mismo.

Por su parte las variables son propiedades atributos que se dan en grados y pertenecen a las personas que hacen parte del estudio, como por ejemplo: la edad, el ingreso, la educación, el sexo, la ocupación, entre otros

En la investigación cuantitativa existen diferentes tipos de variables que se dan de acuerdo diversos criterios. Para este estudio se utilizó la clasificación básica, que es la que distingue entre variables independientes y variables dependientes. En este sentido, se entiende en este trabajo como variable independiente a aquella que produce modificaciones en otra variable con la cual está relacionada., como es el modelo de enseñanza que comporta dos valores el Modelo clásico (a1) y el modelo T (a2) que tienen relación con la variable dependiente que es la que experimenta modificaciones siempre que la variable independiente cambia de valor, en este caso por ejemplo estaría la inteligencia (Y) y la Escala WISC-RM.

A continuación se presentan la hipótesis principal y las dos hipótesis secundarias, con sus variables independiente y dependiente que se utilizan en este estudio.

Hipótesis Principal:

Si la enseñanza basada en un Paradigma Humanista Socio-cognitivo (Modelo T), tal y como acabamos de defender, se presenta con mayores posibilidades de éxito en la escuela

que la basada en un Paradigma Conductista (Modelo Escuela Clásica y Activa), al comparar los resultados académicos obtenidos con ambos paradigmas, encontraremos un mejor aprendizaje cuando la enseñanza ha estado basada en el primero que cuando lo ha estado en el segundo

Hipótesis secundarias:

Hipótesis 1(H₁): “Si la enseñanza basada en el Modelo T se presenta con mayores posibilidades de éxito que la basada en el Modelo de la escuela Clásica y Activa, al comparar las puntuaciones obtenidas en un **Test de Inteligencia general**, encontraremos que éstas son significativamente más elevadas, a final de curso, cuando la enseñanza ha estado basada en el primer paradigma que cuando lo ha estado en el segundo”

Variable Independiente (tratamiento): Modelo de enseñanza (A): con dos valores Modelo clásico (a₁) y Modelo T(a₂)

Variable dependiente (medida): Inteligencia general (Y).

Hipótesis 2 (H₂): “Si la enseñanza basada en el Modelo T se presenta con mayores posibilidades de éxito que la basada en el Modelo de la Escuela Clásica y Activa, al comparar las puntuaciones obtenidas en el test WISC-RM, encontraremos que éstos son significativamente más elevadas, a final del curso, cuando la enseñanza ha estado basada en el primer paradigma que cuando lo ha estado en el segundo”.

Variable Independiente (tratamiento)

Modelo de enseñanza (A), con dos valores: con dos valores Modelo clásico(a₁) y Modelo T(a₂)

Variable Dependiente (medida): Escala WISC-RM.

2. Diseño de la Investigación

Así, esta investigación es de tipo experimental, superando la investigación puramente *descriptiva*, que permite ordenar el resultado de las observaciones de las conductas, las

características los factores, los procedimientos y otras variables de fenómenos y hechos; y la *analítica* que consiste fundamentalmente en establecer la comparación de variables entre grupos de estudio y de control sin aplicar o manipular las variables, estudiando éstas según se dan naturalmente en los grupos. Además, se refiere a la proposición de hipótesis que el investigador trata de probar o negar.

Es una investigación de tipo experimental entendida como un procedimiento metodológico en el cual un grupo de estudiantes, son divididos en forma aleatoria en grupos de estudio y control y son analizados con respecto a un factor o medida que el investigador introduce para estudiar y evaluar.

Así, se entiende que en las “investigaciones experimentales el investigador tiene el control de la variable independiente o variable estímulo, la cual puede hacer variar en la forma que sea más apropiada a sus objetivos. De igual manera, puede controlar la conformación de los grupos que necesita para su estudio. En términos generales, las investigaciones experimentales permiten determinar:

- a) El efecto de una variable independiente (llamada también causal, estímulo o tratamiento) sobre una variable dependiente (por ejemplo, el efecto de la autoimagen creada experimentalmente sobre el rendimiento en la solución de problemas de aprendizaje).
- b) Los efectos diferenciales de dos o más modalidades de una variable independiente sobre otra dependiente (por ejemplo, comparar el estudio individual con el estudio en grupo .dos modalidades de la variable estudiar. sobre los niveles de aprendizaje).
- c) El efecto conjunto de dos o más variables independientes sobre otra (como sería el caso de determinar el efecto combinado de dos métodos de enseñanza con dos formas de organización del trabajo en el aula sobre el rendimiento escolar). (Biones, 1996: 37 – 38)

En este sentido, esta investigación es cuantitativa- experimental por que trata atendiendo a su objetivo general que es:

Realizar un aporte pedagógico y curricular al contexto escolar colombiano, asumiendo conceptual y teóricamente la aplicación práctica del Diseño curricular de Aula propuesto

por Román y Díez (2001) conocido como “un modelo de planificación como aprendizaje – enseñanza”, y desde esta teoría se presenta una alternativa pedagógica y curricular a las exigencias de actualización, mejoramiento y transformación de la escuela, el currículum y las prácticas para la calidad de la educación en Colombia, en el marco de una sociedad Globalizada.

Que se desarrolló o comprobó a partir de la construcción del diseño curricular de aula para los grados sexto, séptimo y octavo en el área de lengua castellana basado en el modelo T, estableciendo desde allí las variables y la teoría desde la cual se realiza el análisis de los resultados.

Así mismo en la aplicación de una prueba piloto de enseñanza basada en el paradigma humanista socio-cognitivo; la implementación del diseño curricular de aula desde modelo de enseñanza T durante el año lectivo con los estudiantes; la realización de evaluaciones periódicas de los procesos de aprendizaje centrados en test *de Matrices progresivas de Raven y la escala WISC- R*; se logró determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra, para hacer inferencia a una población de la cual procede la muestra. Tras el estudio de la asociación o correlación se realiza la inferencia causal que explica por qué las cosas suceden o no de una forma determinada en el aula de clase y desde allí se establecen los resultados y las conclusiones de la investigación.

Como esta investigación cuantitativa – experimental se en diseños educativos se tuvo en cuenta las recomendaciones realizadas por Guillermo Briones, como son:

“La investigación debe realizarse, en la medida de lo posible, en la misma escuela o ambiente en el cual se pretende generalizar los resultados obtenidos en una muestra: de alumnos, profesores, etc” (Briones, 1996:38) en este sentido la investigación se realizó en el Colegio Escuela Normal Superior María Auxiliadora del municipio de Guadalupe, Departamento de Santander, Colombia.

“Se Deben utilizarse diversos contextos educacionales (escuelas de diversos niveles socioeconómicos, etc.) con las respectivas muestras experimentales cuando se desea, por ejemplo, validar un cierto recurso instruccional: una guía didáctica, un nuevo texto, un método de enseñanza diferente, etc” (Briones, 1996) en este caso se utilizaron diversos cursos de la básica secundaria como son los grados sexto, séptimo y octavo.

Según Briones, el diseño que se utiliza en este estudio constituye la forma clásica de la investigación experimental; para realizar o seleccionar el grupo de investigación los sujetos del estudio se asignan aleatoriamente al azar al grupo experimental y al grupo de control y luego se realizan las siguientes acciones:

- Ambos grupos se hace una medición antes conocida como pre-test de la variable dependiente, en este caso la variable de inteligencia, que sirve para determinar la variable independiente que es el modelo de enseñanza clásico o el Modelo T.
- Posteriormente se aplica la variable independiente sólo en el grupo experimental.
- Luego se realizan las mediciones después o conocidas como postes) en ambos grupos.
- Para finalmente, se realizan las comparaciones, en ambos grupos entre las mediciones antes – pretest y las mediciones postets.

En este estudio la aplicación de la variable independiente los Modelos de enseñanza se realizaron de mediana duración, pues consistió en la aplicación del diseño curricular de aula para la enseñanza del área de lenguaje en el grupo experimental, tiempo durante el cual se cuidó metodológicamente de la influencia de factores externos que pudieran afectar la validez interna del experimento con lo cual sería difícil afirmar que los cambios producidos en el grupo Experimental se deben a la variable experimental, de manera directa.

De igual forma en este estudio se consideró fundamental que la conformación de los grupos fuera aleatoria con el fin de eliminar las diferencias entre los sujetos.

Para esta investigación el diseño con un grupo experimental y uno de control aplicando un pretest y un posttest, fue fundamental en tanto este diseño permite en primer lugar realizar

comparaciones entre ellos y constatar si había diferencias entre ellos, y si estas diferencias se presentan a favor del grupo experimental, se infiere que estas diferencias son producto de la acción de la variable independiente en este caso de la aplicación del diseño curricular de aula centrado en el Modelo T. También en este tipo de diseño se controla los factores de selección, de historia de los sujetos considerado como una circunstancia externas que pueden influir en sus resultados

Para la constatación de las posibles diferencias entre los grupos experimental y de control, una vez terminado el experimento, se hace un análisis de la covarianza con los puntajes pretest, en este procedimiento se puede ajustar las diferencias de los sujetos de ambos grupos y se hará énfasis en los cambios de la variable independiente como causa de las modificaciones que se darían entre los grupos.

3. Proceso de Selección de Muestra

3.1. Contextualización de la población de investigación

La investigación se realiza en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora del municipio de Guadalupe, Departamento de Santander, Colombia.

Santander está localizado al nororiente del país, sobre la cordillera oriental y el valle del río Magdalena. Limita con los Departamentos del Cesar, Norte de Santander, Boyacá, Antioquia y Bolívar. El Municipio de Guadalupe se encuentra ubicado al sur del Departamento de Santander, con una temperatura de 21° y con una población aproximada de 7.500 habitantes.

La Escuela Normal Superior María Auxiliadora: es una Institución Educativa fundada el 4 de febrero de 1911, bajo la dirección de la Comunidad Religiosa Hijas de María Auxiliadora, con la finalidad de educar a las niñas sanas, hijas de enfermos de lepra de Contratación. Recibe el nombre de escuela normal en tanto es encargada de formar maestros y maestras especialmente para el ciclo educativo de básica primaria.

Es importante realizar un recorrido histórico de la institución educativa, en tanto permite comprender su desarrollo estructural y su importancia en el sistema educativo nacional. En 1959 se propone la creación de una Escuela Normal Rural que en 1963 entregó la primera promoción. En 1964 el Ministerio de Salud, entregó la Normal al Ministerio de Educación Nacional (MEN), pasando a ser Normal Nacional. En 1988 el MEN, aprueba los estudios correspondientes a los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional con modalidad pedagógica.

En 1989, se aprueba la Especialidad en Educación Religiosa. Con el Bachillerato Pedagógico, se articula en forma oficial el Proyecto de trabajo comunitario PEFADI para desarrollar en práctica docente. En 1995 se inicia el proceso de reestructuración. En 1996 La normal es autorizada para reestructurarse y se abre a la Coeducación.

En 1997 se gradúa la primera promoción de Bachilleres Académicos con énfasis en Educación. Se firma el convenio con la Universidad Pedagógica y Tecnológica De Colombia (UPTC), institución de educación superior, certificada y reconocida por el ICFES y el MEN¹⁵ y que tiene dentro de sus programas la formación de maestros en diferentes áreas del conocimiento y los diferentes niveles de la educación; con la firma de este convenio la Normal es autorizada y legalizada para otorgar el título de Normalista Superior con Énfasis en Ética y Valores.

En 1998, se realiza una reestructuración y se inicia el Ciclo Complementario y se recibe el reconocimiento al Proyecto Educativo Institucional (PEI) sobresaliente. En 1999 se recibió la Acreditación Previa¹⁶ según res. N° 0027 del 6 de enero, y se gradúa la primera promoción de Normalistas Superiores.

En el 2000 se fusionan a la Escuela Normal, las Escuelas Urbanas, Anexa y Alvaro Abril y se reciben el premio SIMON BOLIVAR y el reconocimiento JULIUS SIEBER: Pedagogía y Ciencia de la UPTC.

¹⁵ Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano de Educación Superior

¹⁶ La acreditación es un proceso de evaluación realizado a las instituciones y a los programas de educación superior, técnica y/o tecnológica en Colombia, que establece criterios en busca de la calidad y su obtención es requisito para el funcionamiento.

En el 2001 celebra 90 años de presencia en Guadalupe y se obtiene la medalla al Mérito Educativo “FRANCISCO DE PAULA SANTANDER”. Del 2000 al 2002 se empeña en el proceso de Autoevaluación para alcanzar la Acreditación de Calidad.

Este proceso de Acreditación de Calidad¹⁷ se inicia el 29 al 31 de octubre de 2002 se recibe la visita de los Pares Académicos. El 4 de Dic. de 2002 por resolución N° 2794 se recibe la Acreditación de Calidad por 5 años.

El 22 de agosto de 2003 por Resolución 07221 se integran a la Normal 9 Escuelas Rurales: La Rosita, Quitasol, El Placer, San Pedro, Plateado, San José, San Ramón, La Chorrera y Altamira. En Marzo del 2004, en la Vereda Quitasol se inicia el Programa de Post Primaria., y el 24 de agosto se recibe el informe de la Primera Evaluación con valoración excelente.

En Noviembre del 2007 La escuela Normal recibe la visita de los pares académicos, delegados del Ministerio de Educación Nacional, para una evaluación diagnóstica y es valorada como una Institución en mejoramiento continuo. La Escuela Normal continúa actualmente en el proceso de Acreditación.

En la actualidad la Escuela Normal ofrece los servicios educativos en los niveles educativos Preescolar al ciclo complementario con una población de:

17 estudiantes en el nivel de Preescolar,

126 en el nivel de básica Primaria Urbana,

200 en el nivel de básica Primaria Rural,

377 en el nivel de Básica Secundaria y Media y 38 en Ciclo Complementario.

37 de los (as) 377 estudiantes de la Secundaria y Media cuentan con el servicio de internado, ya que provienen de regiones apartadas.

¹⁷ La acreditación de calidad, es el registro y reconocimientos de las instituciones que cumplen con los estándares de calidad exigidos a los programas o instituciones de educación superior, técnica o tecnológica en Colombia, ser reconocidos con la acreditación de calidad es un indicador que ranquea las instituciones y su demanda en la formación colombiana.

Cuenta con 49 Profesionales Docentes, 17 miembros del Personal Administrativo y de Servicios Generales y 3 Directivas

Desde 1996, la Institución ha estado dentro del proceso de reestructuración y luego proceso de Acreditación previa, Acreditación de Calidad y Desarrollo y ahora se encuentra en la última fase, aún en estudio, para el Ministerio de Educación Nacional.

En este momento la Institución educativa está acreditada como Escuela Normal Superior, es decir está avalada para brindar la formación inicial de los maestros. Al terminar el Bachillerato que llega hasta grado once, los estudiantes que optan por la carrera docente, inician sus estudios en la Escuela Normal durante cuatro semestres que son avalados como semestres universitarios, por una Universidad que está en convenio con la Institución. En nuestro caso tenemos convenio con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Al terminar los cuatro semestres que son denominados como Ciclo Complementario, los estudiantes pueden continuar en quinto semestre en la Universidad con la que se tiene el convenio, u otras que facilitan su acceso.

“Hablar de Acreditación de Calidad y Desarrollo consiste en establecer, de manera clara y contundente, si las Instituciones que han obtenido la Acreditación Previa y, en ese sentido, autorizadas para desarrollar su propuesta de formación de maestros, contienen en su realidad institucional y poseen en la práctica los elementos y procesos que evidencian que la misión formadora se realiza en condiciones óptimas y, por consiguiente, le están aportando a la sociedad los profesionales de la educación idóneos, ética y pedagógicamente, para el ejercicio del servicio público de la educación”.¹⁸

Entre los aspectos sobresalientes del PEI de la Escuela Normal Superior es bueno destacar:
Nombre del Proyecto Educativo Institucional: Una Propuesta Pedagógica hacia un Proyecto de Vida.

Lema: “La Educación es obra del corazón” San Juan Bosco

Modelo Pedagógico asumido: Humanista sociocognitivo

¹⁸ Ministerio de Educación Nacional. Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores. Documento marco.

Pedagogos en quien se apoya: Piaget, Vygotsky, Ausbel, San Juan Bosco y María Dominica Mazarrello.

Estrategia pedagógica: Arquitectura del conocimiento

Enfoque: Humanista

Énfasis: Ética y Valores

Se considera entonces, que la escuela Normal es un ambiente propicio para experimentar una propuesta de Diseño curricular como la que plantean (Román y Díez, 2001), una propuesta en una institución que tiene como eje fundamental la Pedagogía.

3.2. Sujetos de la investigación: Tipo y tamaño de la muestra

La investigación se inicia con los grupos del grado séptimo de la Escuela Normal, quienes después de dos años de aplicación del diseño curricular de aula y su respectiva aplicación de instrumentos están al terminar esta investigación en grado noveno de la básica secundaria.

El grupo de estudiantes de estos grados se divide en experimental grado séptimo A y el grupo control grado séptimo B de Básica Secundaria de la Escuela Normal.

La muestra para esta investigación fue incidental, se tomaron los grupos ya conformados por los maestros encargados de los dos grados.

Durante el semestre los grados se han mantenido sin ninguna modificación. Son estudiantes de sector rural, hijos en su mayoría de campesinos que viven de su trabajo en el campo.

La Institución fundada en 1911 expresamente para las niñas, desde hace 10 años se abrió a la coeducación, debido a la exigencia del proceso de reestructuración y acreditación de calidad como Institución formadora de maestros, por este motivo predomina el sexo femenino.

Los grupos quedaron conformados por un Grupo de control: 31 estudiantes del grado séptimo B y el Grupo experimental por 27 estudiantes que constituyen el grado séptimo A. Conformación de los grupos para el año 2005 del colegio.

Distribución del grupo de investigación por sexo

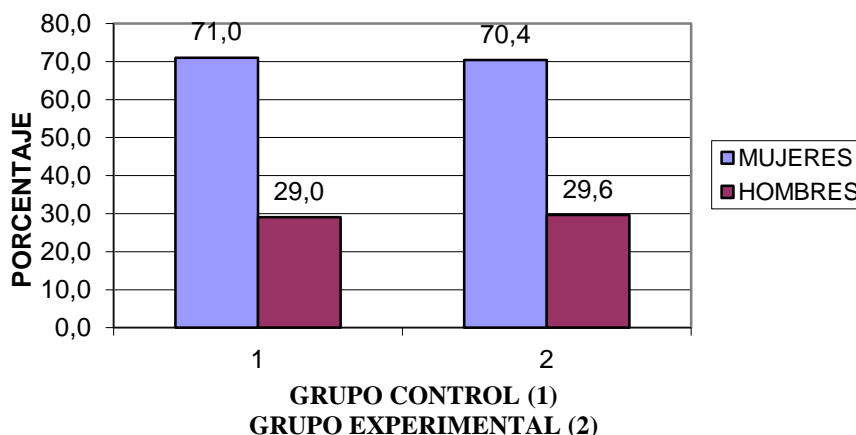


Tabla 2: Distribución por sexo grupos de investigación

Las edades de la(o)s estudiantes oscilan entre los 10 y 13 años, hay un estudiante de 14,15 o 16 años en uno de los grupos.

EDADES

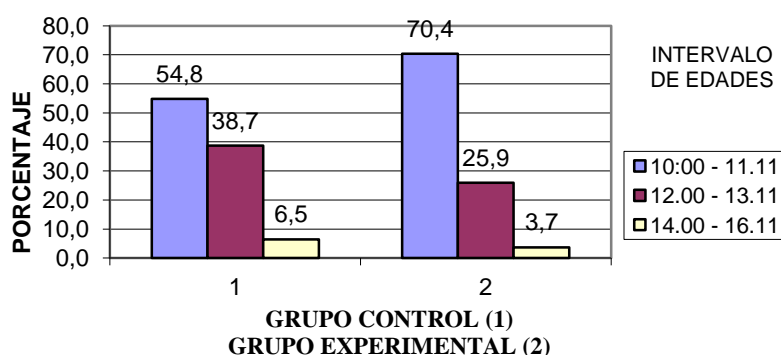


Tabla 3: Distribución de edades grupos de investigación

La(o)s estudiantes provienen en su mayoría del mismo municipio donde se encuentra ubicada la Institución, sin embargo, es bueno especificar que hay quienes viven en el casco

urbano, en el pueblo, como también, quienes viven en las veredas aledañas al pueblo, algunas distantes a 1 y 2 horas de camino a pie.

El Municipio, con el fin de ampliar la cobertura brinda la posibilidad de transporte que los recoge en sitios estratégicos y así se les facilita el desplazamiento. Igualmente la Institución ofrece el servicio de internado femenino para las niñas que desean seguir la profesión de maestra(o) y en sus municipios no tienen la posibilidad, por eso aparecen allí estudiantes que figuran como procedentes de fuera.

Aparece también un sector, que no lo es, pero que me parece importante destacar y es que en cada curso hay un estudiante que está repitiendo el año

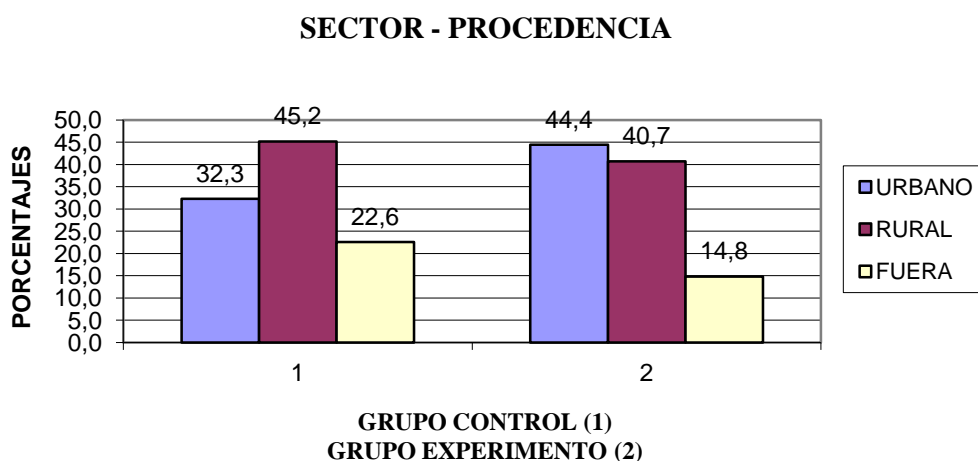


Tabla 4: Distribución de procedencia grupos de investigación

3.2.1. Prueba de la homogeneidad de los grupos

Para comprobar que los grupos de sujetos participantes en la investigación son homogéneos, lo cual es requisito para la aplicación de un modelo, como estrategia pedagógica.

Para ello inicialmente se compararon las medias de los puntajes obtenidos en el Test de Raven de los dos grupos 7A y 7B, aplicando el test de Mann-Whitney que constituye una

alternativa no paramétrica, ya que no parte de ningún requisito previo para su aplicación. A continuación se presentan las tablas de esta parametrización

Ranks

	CATEG	N	Mean Rank
PRERAV	EXPER	27	26,43
	CONTROL	31	32,18
	Total	58	

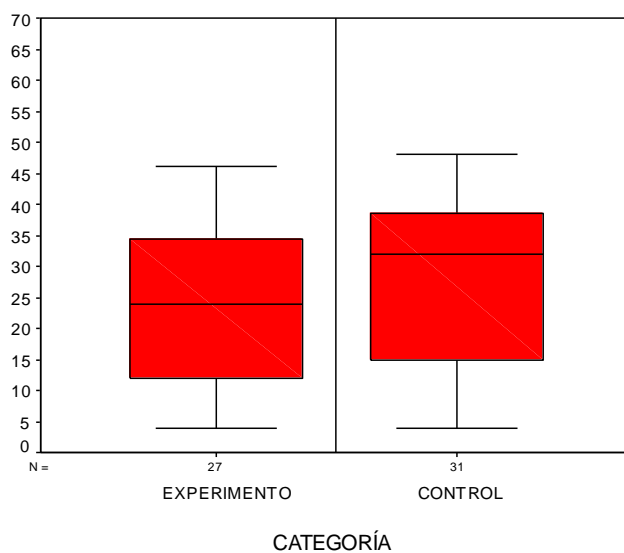


Tabla 5: Comprobación de homogeneidad de grupo de investigación

La prueba de Mann-Whitney arrojó un $U = 335,500$. No existe diferencia significativa estadísticamente a un $\alpha = 0.05$, de lo que se deduce que **los grupos son homogéneos**.

Test Statistics^a

	PRERAV
Mann-Whitney U	335,500
Wilcoxon W	713,500
Z	-1,295
Asy mp. Sig. (2-tailed)	,195

a. Grouping Variable:
CATEG

Tabla 6: Resultados homogeneidad del grupo de investigación

4. Técnicas de la recolección de datos

En la investigación de carácter cuantitativo – experimental las técnicas más utilizadas para la recolección de datos son las encuestas, los muestreos y los test, los cuales utilizan frecuentemente preguntas cerradas predeterminadas que limitan el tipo de respuesta. Este instrumento recogen y analizan información y los convierten en cuánticos medibles que sirven para mostrar la asociación o la relación entre las variables.

Los test utilizados en este estudio sirvieron para determinar la fuerza de asociación entre las variables y los resultados se convierten en una generalización para toda la población y contaron con el carácter de confiabilidad.

Los test se utilizan como instrumento de investigación básica y aplicada. Se emplea en:

1. Centros de investigación psicológica, sociológica y antropológica.
2. Establecimientos de enseñanza
3. Gabinetes de orientación vocacional y de selección de personal
4. El ejército para selección de cuadros militares
5. Las clínicas psicológicas.

Se utilizaron en esta investigación dos tipos de test para el antes (pretest y el después postest. A continuación se describen los test utilizados en esta investigación.

4.1. Test de Matrices progresivas de Raven

El objetivo general de este test es medir inteligencia, capacidad intelectual, habilidad mental general, por medio de la comparación de formas y el razonamiento por analogías.

Se considera un test lacunario, no cultural, no verbal, no manual, interesante y sencillo. Puede ser autoadministrado o de administración individual o colectiva.

Su tiempo de aplicación oscila entre 30 y 60 minutos (generalmente es contestado en 45 minutos).

Por ser no verbal.- Se aplica a cualquier persona independientemente de su idioma, educación y capacidad verbal; incluso analfabetas y sordomudos.

Por ser no manual.- Puede ser aplicado a cualquier persona sin importar su estado o capacidad motora.

Por ser No cultural.- No intervienen los conocimientos adquiridos, por lo que el grado de escolaridad no es determinante para su aplicación.

El Test de Raven, se encuentra entre los tests factoriales. Dentro de ésta línea de investigación psicométrica; se busca la máxima saturación posible de factor "G" (con el objeto de encontrar menor influencia de la cultura y descubrir así la inteligencia de factor "G" más que la de factor "E").

El factor "G", ha resultado ser un factor que integra las mediciones de las aptitudes de todo tipo y es constante para cada sujeto variando mucho de un sujeto a otro.

El Test de Raven presenta figuras geométricas, cada una representa una fuente o sistema de pensamiento. Cada serie integra una escala de matrices en orden de complejidad creciente, construidas para revisar de la forma más completa posible los sistemas del pensamiento del desarrollo intelectual. En cierta medida también es Gestáltico.

Las 60 matrices de las que consta el test de Raven, se encuentran acomodadas en orden de dificultad creciente. Las primeras series plantean variados problemas de educación de relaciones (es una percepción estructurada). A todas se les ha quitado una parte; en el área inferior se muestran varias opciones (de seis a ocho) para que el sujeto encuentre cual le falta a la matriz.

Los elementos se agrupan en cinco series, cada una de las cuales contiene dos matrices en orden de dificultad creciente, pero similares al principio. Las primeras series requieren de precisión en la discriminación. Las segundas series tienen mayor dificultad, puesto que comprenden analogías, permutaciones y alteración del modelo. Las últimas series son relaciones lógicas.

El Raven, se construyó sobre la hipótesis base de que si los principios de neogenésis de Spermann, eran correctos podría disponerse de un test útil para comprender las capacidades de observación y pensamiento claro de las personas.

La confiabilidad y la validez del test se aplicaron fórmulas de Kuder-Richardson. En confiabilidad se obtuvieron cifras que oscilan de 0.87 a 0.81

En validez según el criterio de Terman Merrill, se obtuvo un índice de 0.86

De acuerdo con los factorialistas, tiene una saturación de factor "G" de 0.79 y de factor "E" un 0.15 y se encontró un pequeño residuo de 0.66 que no se sabe que mide.

4.2. Escala de inteligencia WISC-RM

La escala WISC- R(1974), al igual que la escala WISC (1949), a la cual suple, se diseñó y organizó como un instrumento de la inteligencia general. El autor se fundamenta en la existencia de la inteligencia general, confía en la posibilidad de su medición objetiva, de tal manera que uno puede obtener un índice significativo y útil de la capacidad del sujeto.

Mediante este instrumento se mide: a). habilidad en el manejo de la cantidad de información que el niño debe tener con respecto al nivel educativo en que se encuentra; b). habilidad de comprender las indicaciones; c). capacidad de identificar similitudes o aspectos comunes mediante estímulos verbales superficiales; d). habilidad de resolver problemas con la aplicación de operaciones matemáticas; e). habilidad para comprender palabras; f). habilidad para identificar partes faltantes; g). nivel de comprensión, habilidad de secuenciar e identificar relaciones; h). habilidad de manipular bloques para reproducir estímulos; i). destreza para manipular objetos; j). capacidad de asociación; k). habilidad para dibujar trayectorias; facilidad de dibujar figuras geométricas y capacidad de completar patrones, clasificar objetos identificar analogías y plantear la solución de problemas de manera seriada.

El WISC-RM está normalizado para personas entre 6 a 16 años 11 meses. Las adaptaciones incluyen la integración de nuevos reactivos en la Escala Verbal para sustituir los que resultaban inoperantes para México (en Información, Comprensión y Vocabulario). Se

excluyeron algunos reactivos de Figuras incompletas. Se dio un reordenamiento de reactivos. Incluye las mismas subpruebas marcadas en sus antecesores.

El WISC-R (Escala de Inteligencia revisada para el Nivel Escolar) y el WISC – RM están constituidos por las mismas doce subescalas del CISC publicado en 1949 (seis pertenecientes a la escala verbal y seis a la escala de Ejecución).

Por razones únicamente de brevedad en el tiempo de aplicación, solamente diez de las subescalas del WISC – R y del WISC – RM se consideran como básicas. El CI se calcula a partir de cinco subescalas verbales y cinco de ejecución. (El número asignado a cada una de ellas, corresponde al orden de aplicación.)

<i>Verbal</i>		<i>Ejecución</i>	
1	Información	2	Figuras incompletas
3	Semejanzas	4	Ordenación de dibujos
5	Aritmética	6	Diseño con cubos
7	Vocabulario	8	Composición de objetos
9	Comprensión	10	Claves (o Laberintos)

Tabla 7: Escalas para calcular el CI

4.3. Instrumentos de medida

4.3.1. Material del Test de Raven

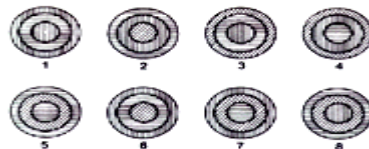
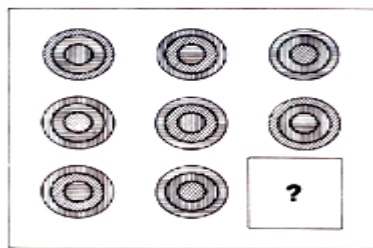
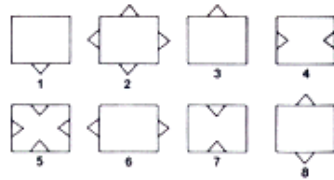
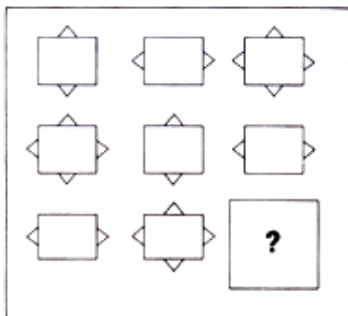
En la aplicación del test de Raven en esta investigación se utilizan los siguientes materiales.

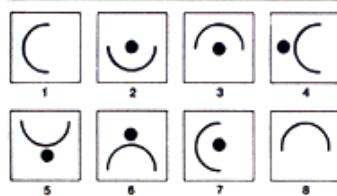
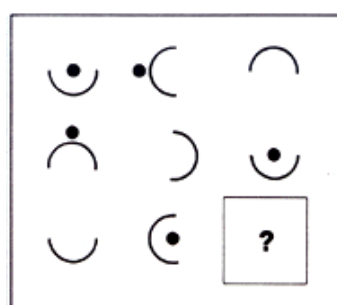
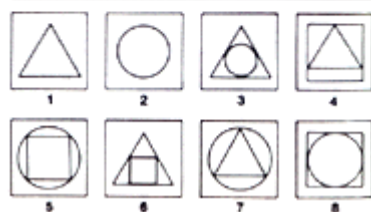
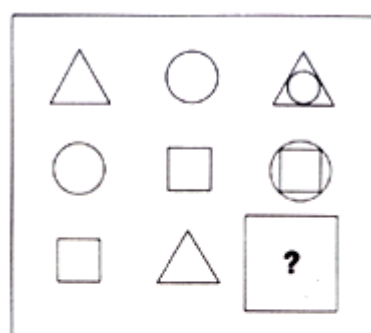
- Un manual de procesos completos, historia, etc sobre el Test de Raven por Jaime Bernstein.
- 35 cuadernillos de matrices que se encuentran en cinco series de la "A" a la "E", cada una con 12 matrices numeradas del 1 al 12 en orden de dificultad creciente cada serie.
- 58 protocolos de la prueba u Hoja de respuestas que consta de tres partes:
 - Datos del sujeto
 - Anotación y calificación de respuestas propuestas por el sujeto

- De 2 secciones: Para diagnóstico y para registro general de actitudes.
- Una plantilla de calificación

El test de matrices de Raven es un test de lógica destinado a evaluar el nivel de inteligencia. La duración de la prueba es de 40 minutos.

El test consta de 48 series de dibujos a completar. A continuación se encuentran varios ejemplos:





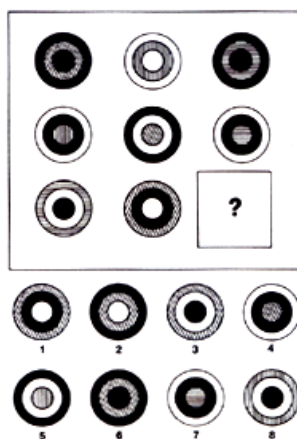
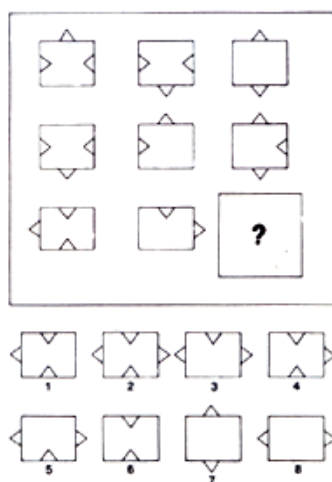


Ilustración 18: Figuras ejemplo del test de Raven

Cada problema tiene una nota de un punto, independientemente de su complejidad.
Soluciones: Figura 1 - 8, Figura 2 - 3, Figura 3 - 4, Figura 4 - 6, Figura 5 - 5, Figura 6 - 8.

4.3.2. Material para el Test WISC- RM

En la aplicación del test WISC- RM en esta investigación se utilizan los siguientes materiales

Manual

Hoja de examiner

Protocolo

Plantilla para claves (acetato)

Tarjeta larga blanca

Tarjeta larga con pinos

1 caja con diseños de cubos (9 cubos)

Libreta con problemas aritméticos

Cajas de composiciones

Caja 1. Composición de objetos (4 cajas) Manzana

Caja 2. Composición de objetos (7 piezas) Niña

Caja 3. Composición de objetos (6 piezas) Caballo

Caja 4. Composición de objetos (7 piezas) Coche

Caja 5. Composición de objetos (8 piezas) Rostro

Caja ordenación de dibujos (53 tarjetas) $1=3 : 2=3 : 4=4 : 5=4 : 6=4 : 7=4 : 8=4 : 9=5 : 10=5 : 12=5 : \text{TOTAL} = 52$ tarjetas.

5. Proceso de recogida de datos

Una vez definido el curso y la asignatura donde se iba a realizar la investigación, se les comunicó a los estudiantes que iban a formar parte una investigación en la que se proponía un nuevo diseño curricular para mejorar su capacidad intelectual y su rendimiento académico.

Con esta perspectiva, el diseño utilizado se componía de medidas pre y postest para los grupos experimental y control sobre los grupos elegidos, con verificación de la homogeneidad de los grupos.

Las pruebas se planearon para aplicación en dos años aproximadamente, Pretest en el mes de febrero del 2005 y las pruebas Postest en agosto del 2006.

En la segunda semana de iniciado el año escolar se procedió a tomar la medida pretratamiento en los dos grupos elegidos. Se aplicó el Test de Raven cuyo objetivo es: medir inteligencia, capacidad intelectual, habilidad mental general, por medio de la

comparación de formas y el razonamiento por analogías, con estos resultados se verificó la homogeneidad de los grupos, con el Test de Mann Whitney, una prueba no paramétrica que no parte de ningún requisito previo para su aplicación.

La siguiente semana, se aplicó la Escala de WISC - RM, de los resultados obtenidos se deduce que el grado Séptimo A tiene puntajes más bajo en el desarrollo intelectual que Séptimo B, por lo cual se escogió como grupo experimento el grupo 7 A y grupo control 7B.

Al mes se aplicó la Escala WISC – RM, mediante su aplicación el CI se calcula a partir de cinco subescalas verbales y cinco de ejecución. (El número asignado a cada una de ellas, corresponde al orden de aplicación.)

<i>Verbal</i>		<i>Ejecución</i>	
1	Información	2	Figuras incompletas
3	Semejanzas	4	Ordenación de dibujos
5	Aritmética	6	Diseño con cubos
7	Vocabulario	8	Composición de objetos
9	Comprensión	10	Claves (o Laberintos)

Tabla 8: Subescalas verbales y ejecución para calcular el CI

En el mes de marzo del 2005, se empezó a manejar el diseño del Modelo T, el cual orienta la construcción de la estrategia de un currículo de aula (Ver documento anexo: Diseño Curricular de Aula: aplicación práctica español Y Literatura sexto, séptimo y octavo grado de Básica Secundaria) Escuela Normal Superior María Auxiliadora Guadalupe- Santander - Colombia).

Este currículo de aula como aparece en el documento anexo se desarrolló durante dos años. (7° y 8°), en el área de Lengua Castellana. Al finalizar el año 2006, en el mes de Agosto se procedió a aplicar los posttest. La Primera semana de agosto se aplicó el Test de Raven y la última semana la Escala WISC-RM, para con ello poder mirar la relación entre las variables y realizar el análisis de los datos arrojados.

CAPITULO IV TRATAMIENTO Y ANALISIS DE RESULTADOS

1. Análisis de datos

En el proceso de desarrollo metodológico para esta investigación, el análisis de datos se realiza con el fin de determinar mediante técnicas estadísticas las relaciones que se dan en esos datos, lo anterior se realiza de acuerdo a los objetivos propuestos y las hipótesis de la investigación.

En este estudio, el primer nivel de análisis es un análisis descriptivo que permitió establecer la forma de distribución de variables independiente y dependiente, en el ámbito de los dos grupo el experimental y el de control, para organizar y presentar la forma como se distribuyen las categorías construidas y cuáles son los valores que expresan la magnitud de estas variables y determinar el nivel de dispersión entre las unidades de los grupos. Este análisis descriptivo inicial que se considera un análisis estadístico de los resultados se realiza en este estudio con el programa SPSS 11.0 para Windows

Los datos corresponden a los valores acumulados o brutos por cada sujeto de los grupos 7 A y 7B en cada una de las variables dependientes estudiadas durante las fases de tratamiento en los grupos control y experimental. Para comparar los efectos de la propuesta sobre cada una de las variables dependientes se utilizó:

a) Prueba Mann Whitney Test no –paramétrico para muestras independientes.

b) Prueba Kruskal Wallis Test no –paramétrico para muestras independientes. Es una extensión de la *U* de Mann-Whitney para el supuesto de trabajar con tres o más grupos, al igual, que el análisis de varianza simple (ANOVA) dentro de las pruebas paramétricas lo es para el contraste T de Student de comparación de dos medias con datos independientes.

c) Prueba Anova Análisis de varianza de un solo factor, esta prueba es una generalización del contraste de las medias para dos muestras con datos independientes, aplicable a

situaciones en las que en lugar de dos sean tres o más las muestras o grupos de que disponemos y cuya clasificación viene dada por la variable independiente o factor. Más concretamente, se conoce si existen diferencias significativas en el número.

Para graficar los datos y resultados se utilizaron los gráficos Box plot: Este tipo de gráfico es otro modo de resumir la distribución de los valores de una variable. En vez de visualizar los valores individuales, se representan estadísticos básicos de la distribución: la mediana, el centil 25, el centil 75 y los valores extremos de la distribución.

Se consideran dos categorías de casos extremos, en función de cuanto se alejan con respecto del 50 por cien, central de la distribución. Aquellos casos con valores alejados más de 3 veces al rango intercuartil desde el extremo superior o inferior de la caja (casos más extremos, representados con un “*”) y aquellos valores que están alejados entre 1,5 y 3 veces dicho rango (representados con un círculo).

Los valores más pequeños y más grande que estén dentro de los límites primer cuartil $-1,5$ y tercer cuartil $+1,5$ veces el rango intercuartil (IQR) constituyen los “wiskers” del gráfico y aparecen representados mediante las dos líneas horizontales dibujadas a ambos extremos de la caja central.

Para determinar la tendencia central de las variables, se utiliza la mediana, la cual se realiza a través de fórmulas especiales que representan en forma sumaria a una serie de valores de una variable cuantitativa; en este sentido siguiendo a Briones “la mediana -md- es el valor que ocupa el lugar central de una distribución ordenada de valores, habitualmente en orden ascendente. Si el número de valores es impar, la mediana es el valor central. Si ese número es par, la mediana es la semisuma de los dos valores centrales” (Briones, 1996: 81)

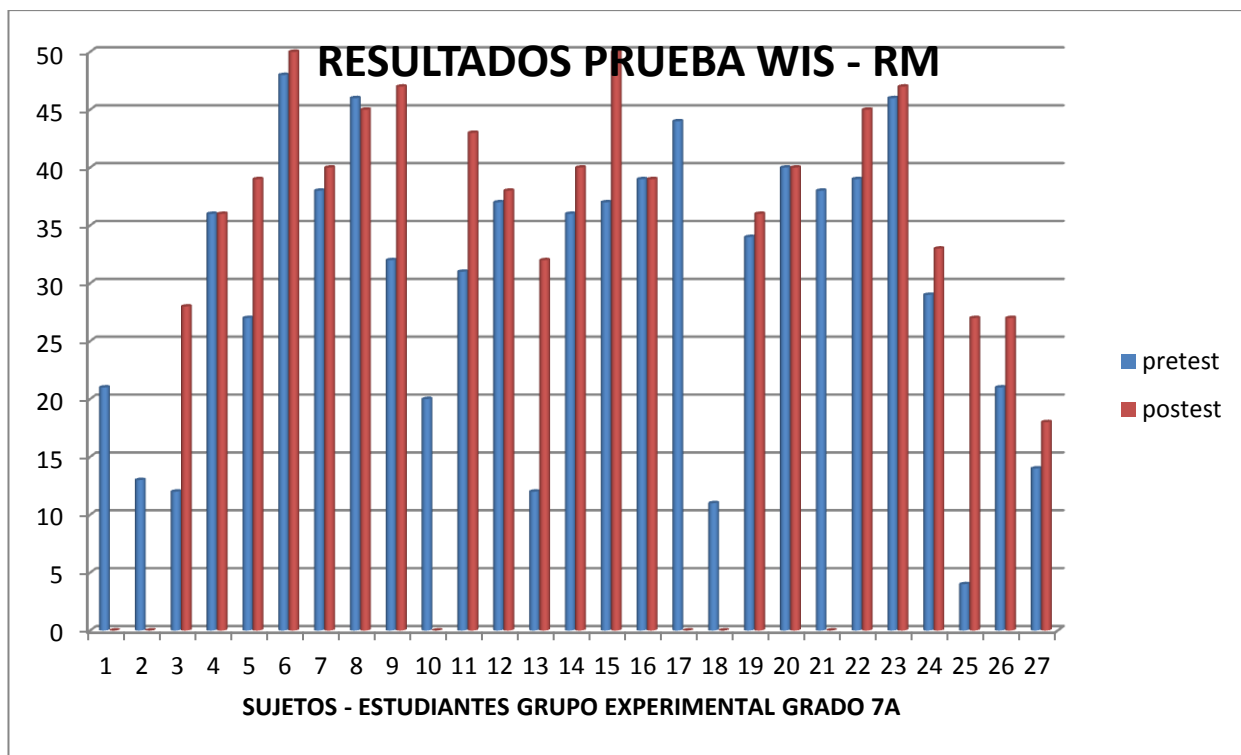
Se escoge esta medida de tendencia por cuanto es la más apropiada para datos ordinales, como en este caso los resultados de aplicación de los test que buscan mediar el nivel de inteligencia y el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias; así mismo permite controlar la incidencia de factores externos, en tanto no es influida por valores extremos. En

los gráficos el ancho de la caja nos da una idea de la variabilidad de las observaciones. Si la mediana no está en el centro de la caja, podemos deducir que la distribución es asimétrica (si está próxima al límite inferior de la caja, asimétrica positiva, y si está próxima al límite superior, asimétrica negativa).

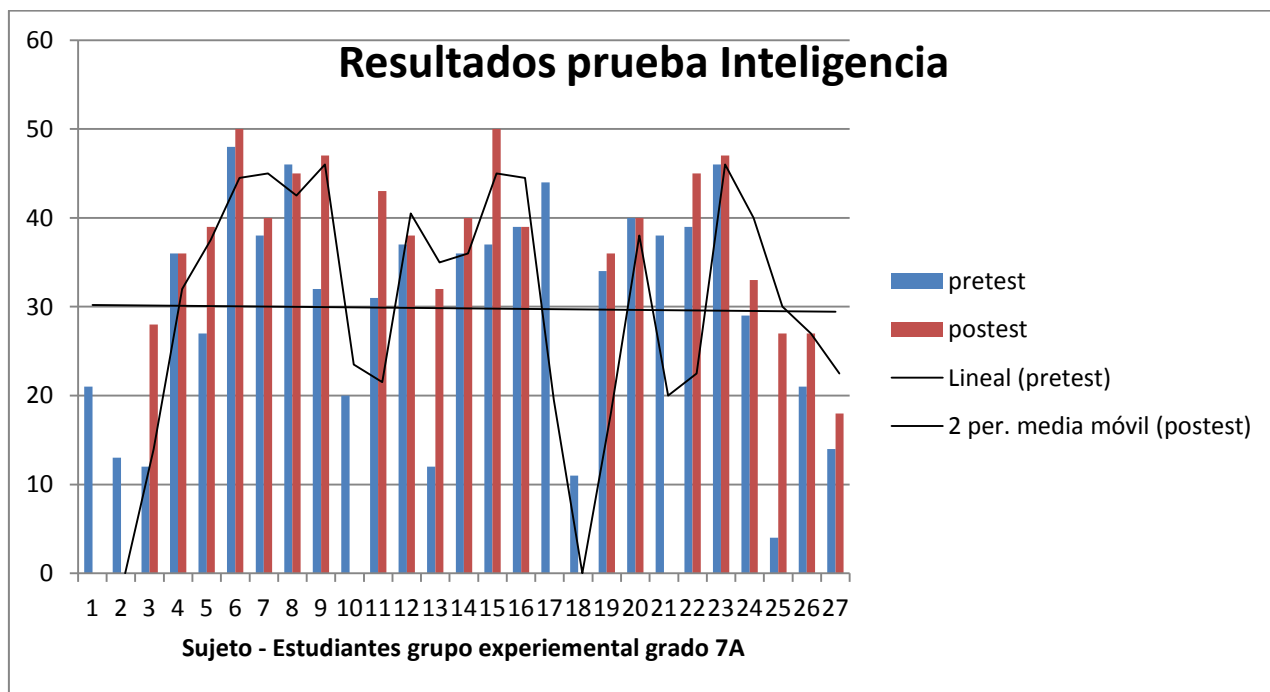
En las tablas que aparecen a continuación se presentan los resultados Pretest y Posttest de las pruebas de conocimiento y del WISC -RM, en cada uno de los grupos (control y tratamiento).

Grupo Experimental (7A)					
		WISC -RM		INTELIGENCIA GENERAL	
	NOMBRE	PRETEST	POSTEST	PRETES T	POSTES T
1	SUJETO	100	135	12	35
2	SUJETO	95	120	18	36
3	SUJETO	72	Retirado	19	Retirado
4	SUJETO	120	128	38	42
5	SUJETO	97	108	11	40
6	SUJETO	91	119	35	41
7	SUJETO	105	120	32	50
8	SUJETO	97	109	15	40
9	SUJETO	98	107	12	35
10	SUJETO	96	110	16	29
11	SUJETO	96	110	24	35
12	SUJETO	82	102	12	50
13	SUJETO	97	109	32	45
14	SUJETO	97	100	25	50
15	SUJETO	104	112	11	35
16	SUJETO	108	112	44	50
17	SUJETO	103	Retirado	41	Retirado
18	SUJETO	123	129	34	55
19	SUJETO	110	115	28	45
20	SUJETO	108	110	40	55
21	SUJETO	89	Retirado	38	Retirado
22	SUJETO	117	120	46	60
23	SUJETO	101	120	21	63
24	SUJETO	87	Retirado	10	Retirado
25	SUJETO	86	105	4	34
26	SUJETO	91	102	33	45
27	SUJETO	98	106	10	35

Tabla 9: Resultado pruebas pretest y posttest. Grupo experimental: Test de Raven y Test WISC-RM



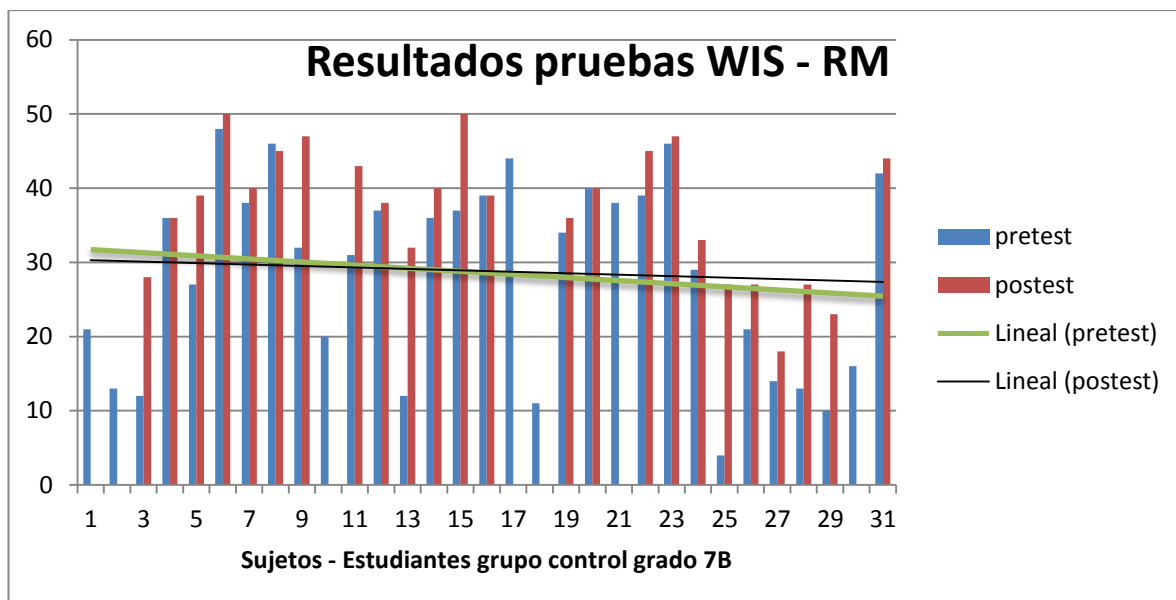
Gráfica 1: Resultado prueba WIS – RM grupo experimental



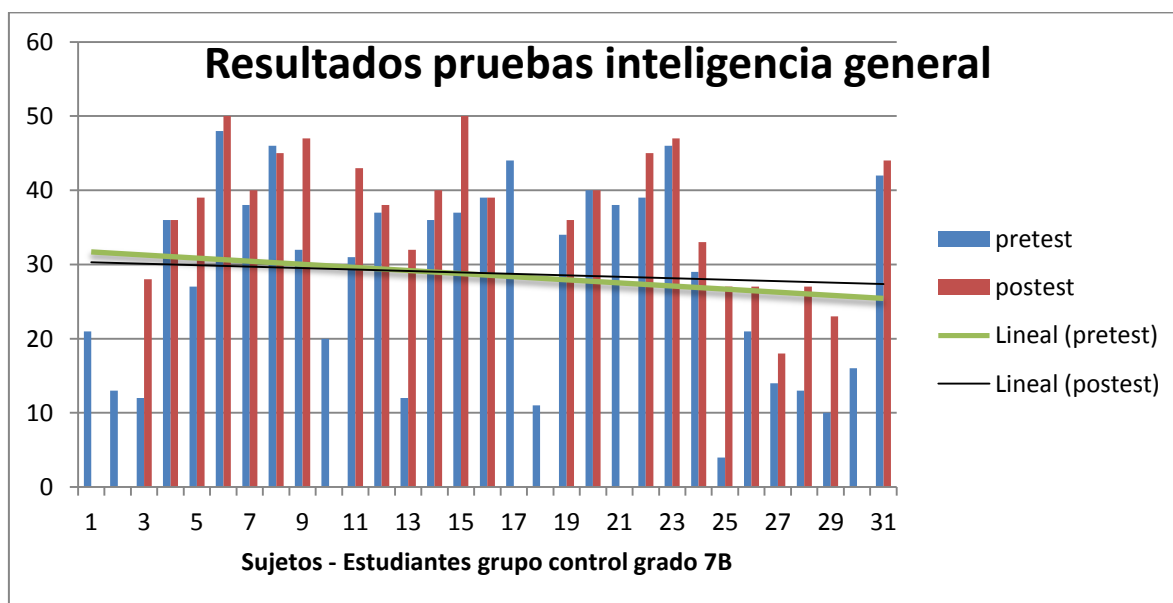
Gráfica 2: Resultados prueba inteligencia general grupo experimental

Grupo control (7B)					
		WISC- RM		INTELIGENCIA GENERAL	
	NOMBRE	PRETEST	POSTEST	PRETES T	POSTEST
1	SUJETO	97	Retirado	21	Retirado
2	SUJETO	65	Retirado	13	Retirado
3	SUJETO	72	76	12	28
4	SUJETO	98	112	36	36
5	SUJETO	110	116	27	39
6	SUJETO	111	116	48	50
7	SUJETO	100	107	38	40
8	SUJETO	131	135	46	45
9	SUJETO	130	138	32	47
10	SUJETO	88	Retirado	20	Retirado
11	SUJETO	97	100	31	43
12	SUJETO	104	106	37	38
13	SUJETO	93	95	12	32
14	SUJETO	112	123	36	40
15	SUJETO	112	126	37	50
16	SUJETO	107	105	39	39
17	SUJETO	91	Retirado	44	Retirado
18	SUJETO	100	Retirado	11	Retirado
19	SUJETO	108	110	34	36
20	SUJETO	122	128	40	40
21	SUJETO	122	Retirado	38	Retirado
22	SUJETO	110	119	39	45
23	SUJETO	112	121	46	47
24	SUJETO	115	124	29	33
25	SUJETO	75	80	4	27
26	SUJETO	107	109	21	27
27	SUJETO	92	94	14	18
28	SUJETO	77	80	13	27
29	SUJETO	106	108	10	23
30	SUJETO	109	Retirado	16	Retirado
31	SUJETO	96	98	42	44

Tabla 10: Resultado prueba pretest y postest. Grupo Control. Test de Raven y test WISC.RM



Gráfica 3. Resultados prueba WIS - RM grupo de control



Gráfica 4: Resultados Inteligencia general grupo de control

2. Resultados

A continuación se presentan la tabulación y graficación de los resultados arrojados en la aplicación del pretest y el posttest en un proceso de comparación de los grupos de la investigación en relación a las hipótesis secundarias formuladas. Al final del apartado se

realizan algunas observaciones de carácter comparativo y explicativo de los resultados arrojados.

2.1. Hipótesis (H₁): Inteligencia General

La hipótesis 1 (H1) sobre inteligencia general plantea: “Si la enseñanza basada en el Modelo T se presenta con mayores posibilidades de éxito que la basada en el Modelo de la escuela Clásica y Activa, al comparar las puntuaciones obtenidas en un **Test de Inteligencia general**, encontraremos que éstas son significativamente más elevadas, a final de curso, cuando la enseñanza ha estado basada en el primer paradigma que cuando lo ha estado en el segundo”.

Variable Independiente (tratamiento): Modelo de enseñanza (A): con dos valores Modelo clásico (a₁) y Modelo T(a₂)

Variable dependiente (medida): Inteligencia general (Y).

Número de grupos	Composición de los grupos	Medida Pretratamiento	Tratamiento Experimental	Medida Post tratamiento
1 (Experimento)	27 estudiantes (Natural)	$\bar{Y}_{a_1}=26,43$ (Inteligencia General)	a ₁ (Modelo T)	$\bar{Y}_{d_1}=28,04$ (Inteligencia General)
2 (Control)	31 estudiantes (Natural)	$\bar{Y}_{a_2}=32,18$ (Inteligencia General)	a ₂ (Modelo clásico)	$\bar{Y}_{d_2}=20,13$ (Inteligencia General)

Tabla 11: Representación simbólica del diseño de la hipótesis 1 (H1)

[$\bar{Y}_{d_2} - \bar{Y}_{d_1}$] = Comprobación de la Hipótesis 1 [H₁]

[$\bar{Y}_{a_2} - \bar{Y}_{a_1}$] = Comprobación de la Homogeneidad de los grupos 1 y 2 [H₁]

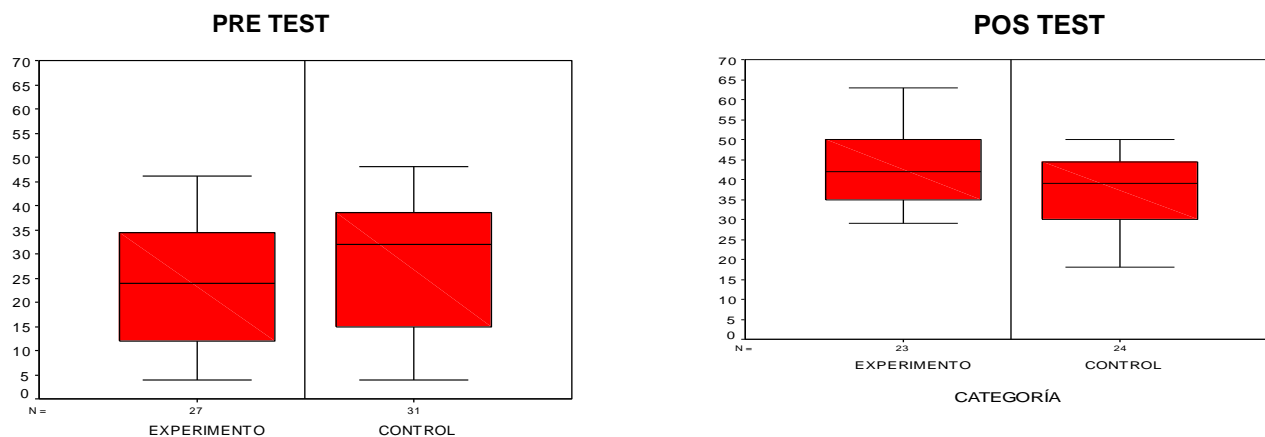


Ilustración 19: Representación de la media de la hipótesis 1 (H1)

Prueba Kruskal-Wallis antes del Tratamiento Experimental

Comprobación de la Homogeneidad de los grupos TEST RAVEN

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Percentiles		
						25th	50th (Median)	75th
PRERAV	58	26,67	12,82	4	48	13,00	28,50	38,00
CATEG	58	1,53	,50	1	2	1,00	2,00	2,00

Kruskal-Wallis Test Pre Raven

Ranks

	CATEG	N	Mean Rank
PRERAV	1	27	26,43
	2	31	32,18
	Total	58	

Test Statistics^{a,b}

	PRERAV
Chi-Square	1,677
df	1
Asymp. Sig.	,195

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: CATEG

Tabla 12: Tabla resultados prueba Kruskal-Wallis - Comprobación de la homogeneidad de los grupos

Prueba Kruskal-Wallis después del Tratamiento Experimental

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Percentiles		
						25th	50th (Median)	75th
POSTRAV	47	40,40	9,44	18	63	35,00	40,00	47,00
CATEG	58	1,53	,50	1	2	1,00	2,00	2,00

Kruskal-Wallis Test Post Raven

Ranks

	CATEG	N	Mean Rank
POSTRAV	1	23	28,04
	2	24	20,13
	Total	47	

Test Statistics^{a,b}

	POSTRAV
Chi-Square	3,941
df	1
Asymp. Sig.	,047

a. Kruskal Wallis Test

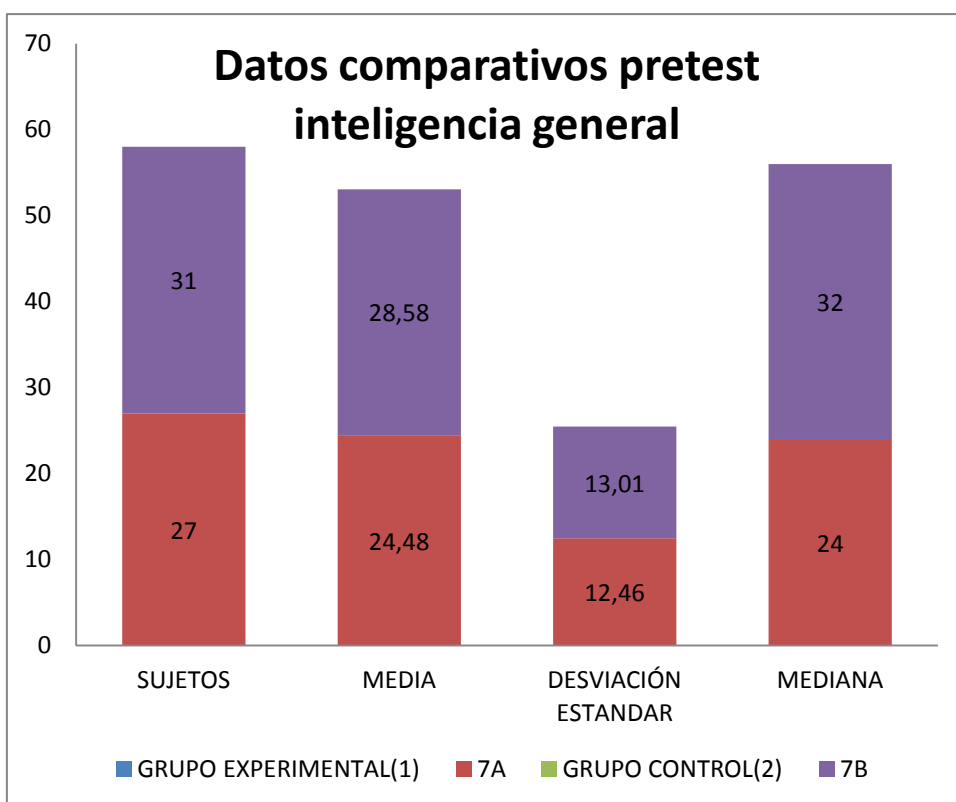
b. Grouping Variable: CATEG

Tabla 13: Tabla de resultados prueba Kruskal-Wallis después del tratamiento experimental

CUADROS COMPARATIVOS PRUEBAS PRE Y POST TEST DE RAVEN

PRUEBA DE INTELIGENCIA GENERAL PRETEST				
	NÚMERO DE ESTUDIANTES	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR	MEDIANA
GRUPO EXPERIMENTAL(1) 7A	27	24,48	12,46	24,00
GRUPO CONTROL(2) 7B	31	28,58	13,01	32,00

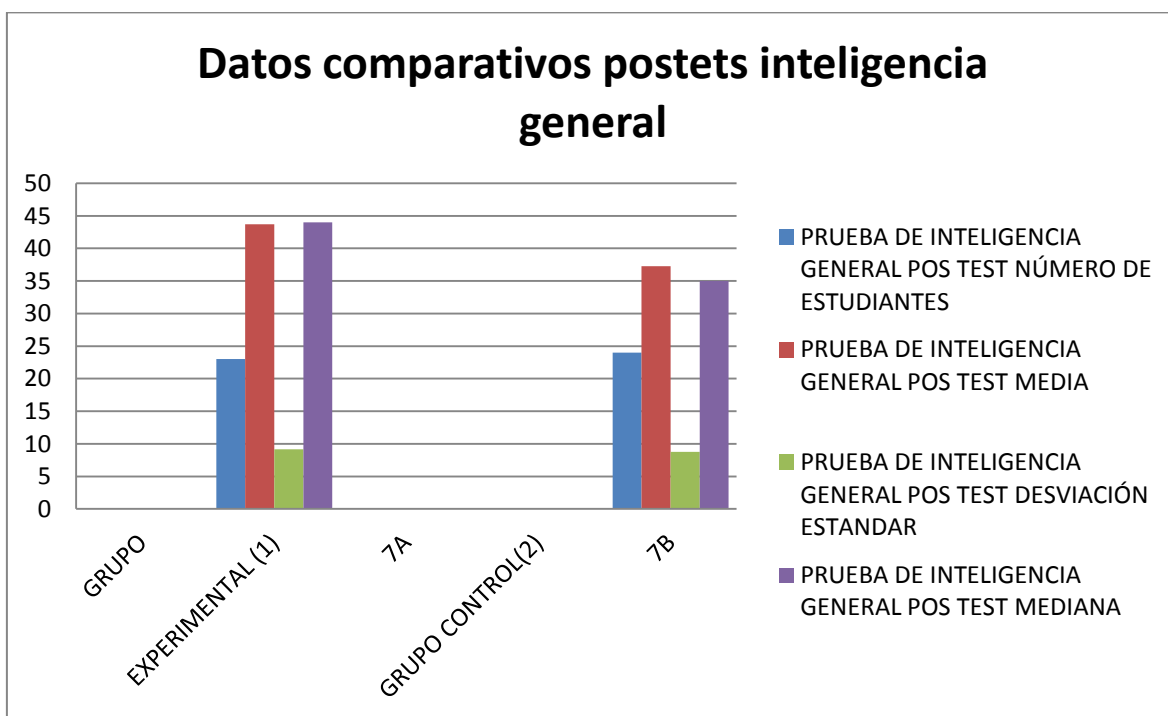
Tabla 14: Cuadros comparativos pre de Raven



Gráfica 5: Datos comparativos pretest inteligencia general

PRUEBA DE INTELIGENCIA GENERAL POS TEST				
	NÚMERO DE ESTUDIANTES	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR	MEDIANA
GRUPO EXPERIMENTAL (1) 7A	23	43,70	9,15	44,00
GRUPO CONTROL(2) 7B	24	37,25	8,76	35,00

Tabla 15: Cuadros comparativos post test de Raven



Gráfica 6: Datos comparativos postest inteligencia general

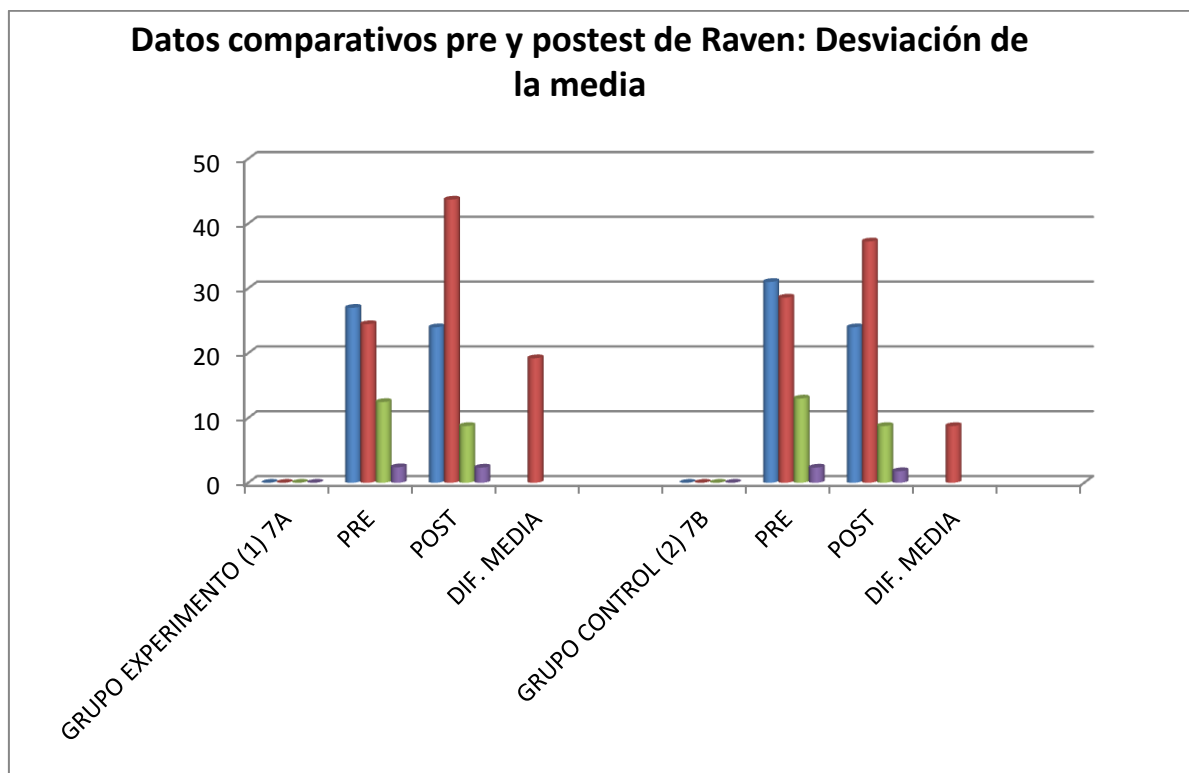
**CUADROS COMPARATIVOS
PRUEBAS PRE Y POST TEST DE RAVEN
MEDIA**

GRUPO EXPERIMENTO (1) 7A	N	MEAN	STD. DEVIATION	STD. ERROR MEAN
PRE	27	24,48	12,46	2,40
POST	24	43,70	8,76	2,34
DIF. MEDIA		19,22		

Tabla 16: Cuadros comparativos de la media prueba pre y post test de Raven grupo experimental

GRUPO CONTROL (2) 7B	N	MEAN	STD. DEVIATION	STD. ERROR MEAN
PRE	31	28,58	13,01	2,34
POST	24	37,25	8,76	1,79
DIF. MEDIA		8,76		

Tabla 17: Cuadros comparativos de la media prueba pre y post test de Raven grupo de control



Gráfica 7: Datos comparativos pre y posttest de Raven: desviación de la media

ANALISIS DE VARIANZA DE UN SOLO FACTOR

ANOVA TEST DE RAVEN (PRE)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
TEST RAVEN PRE	Between Groups	6,398	31	,206	,668	,859
	Within Groups	8,033	26	,309		
	Total	14,431	57			

ANOVA TEST DE RAVEN (POST)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
POST RAVEN	Between Groups	7,345	22	,334	1,821	,077
	Within Groups	4,400	24	,183		
	Total	11,745	46			

Tabla 18: Cuadros de análisis de varianza pre y post test de Raven

2.2. Hipótesis (H₂) Prueba WISC - RM

La hipótesis 2 (H₂) plantea: “Si la enseñanza basada en el Modelo T se presenta con mayores posibilidades de éxito que la basada en el Modelo de la Escuela Clásica y Activa, al comparar las puntuaciones obtenidas en el test WISC-RM, encontraremos que éstos son significativamente más elevadas, a final del curso, cuando la enseñanza ha estado basada en el primer paradigma que cuando lo ha estado en el segundo”.

Variable Independiente (tratamiento): Modelo de enseñanza (A), con dos valores: con dos valores Modelo clásico (a₁) y Modelo T(a₂)

Variable Dependiente (medida): Escala WISC-RM.

Número de grupos	Composición de los grupos	Medida Pretratamiento	Tratamiento Experimental	Medida Post tratamiento
1 (Experimental)	27 estudiantes (Natural)	$\bar{Y}_{a_2} = 26,19$ (WISC-RM)	a ₂ (Modelo T)	$\bar{Y}_{d_2} = 28,17$ (WISC-RM)
2 (Control)	31 estudiantes (Natural)	$\bar{Y}_{a_1} = 32,39$ (WISC-RM)	a ₁ (Modelo Clásico)	$\bar{Y}_{d_1} = 20,00$ (WISC-RM)

Tabla 19: Representación simbólica del diseño de la hipótesis 2(H₂)

[$\bar{Y}_{d_2} - \bar{Y}_{d_1}$] = Comprobación de la Hipótesis 2 [H₂]

[$\bar{Y}_{a_2} - \bar{Y}_{a_1}$] = Comprobación de la Homogeneidad de los grupos 1 y 2 [H₂]

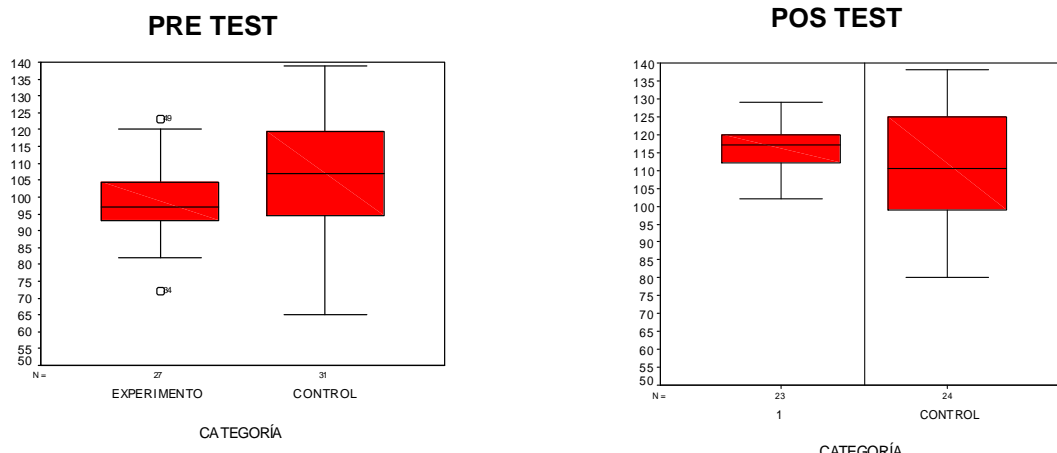


Ilustración 20: Representación de la media de la Hipótesis 2(H₂)

Prueba Kruskal-Wallis antes del Tratamiento Experimental
Comprobación de la Homogeneidad de los grupos
Kruskal-Wallis Test Pre WISC - RM
PRUEBA WISC-RM

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Percentiles		
						25th	50th (Median)	75th
PREW	58	100,62	13,84	65	130	92,75	100,00	110,00
CATEG	58	1,53	,50	1	2	1,00	2,00	2,00

Test Statistics^{a,b}

	PREW
Chi-Square	1,951
df	1
Asymp. Sig.	,163

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: CATEG

Ranks

	CATEG	N	Mean Rank
PREW	1	27	26,19
	2	31	32,39
	Total	58	

Tabla 20: Resultados prueba Kruskal-Wallis. Comprobación homogeneidad de los grupos antes de tratamiento experimental

Prueba Kruskal-Wallis después del Tratamiento Experimental
Comprobación de la Homogeneidad de los grupos
PRUEBA WISC-RM

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Percentiles		
						25th	50th (Median)	75th
POSTW	47	113,72	13,13	76	138	108,00	116,00	120,00
CATEG	58	1,53	,50	1	2	1,00	2,00	2,00

Ranks

	CATEG	N	Mean Rank
POSTW	1	23	28,17
	2	24	20,00
	Total	47	

Test Statistics^{a,b}

	POSTW
Chi-Square	4,185
df	1
Asy mp. Sig.	,041

a. Kruskal Wallis
Test

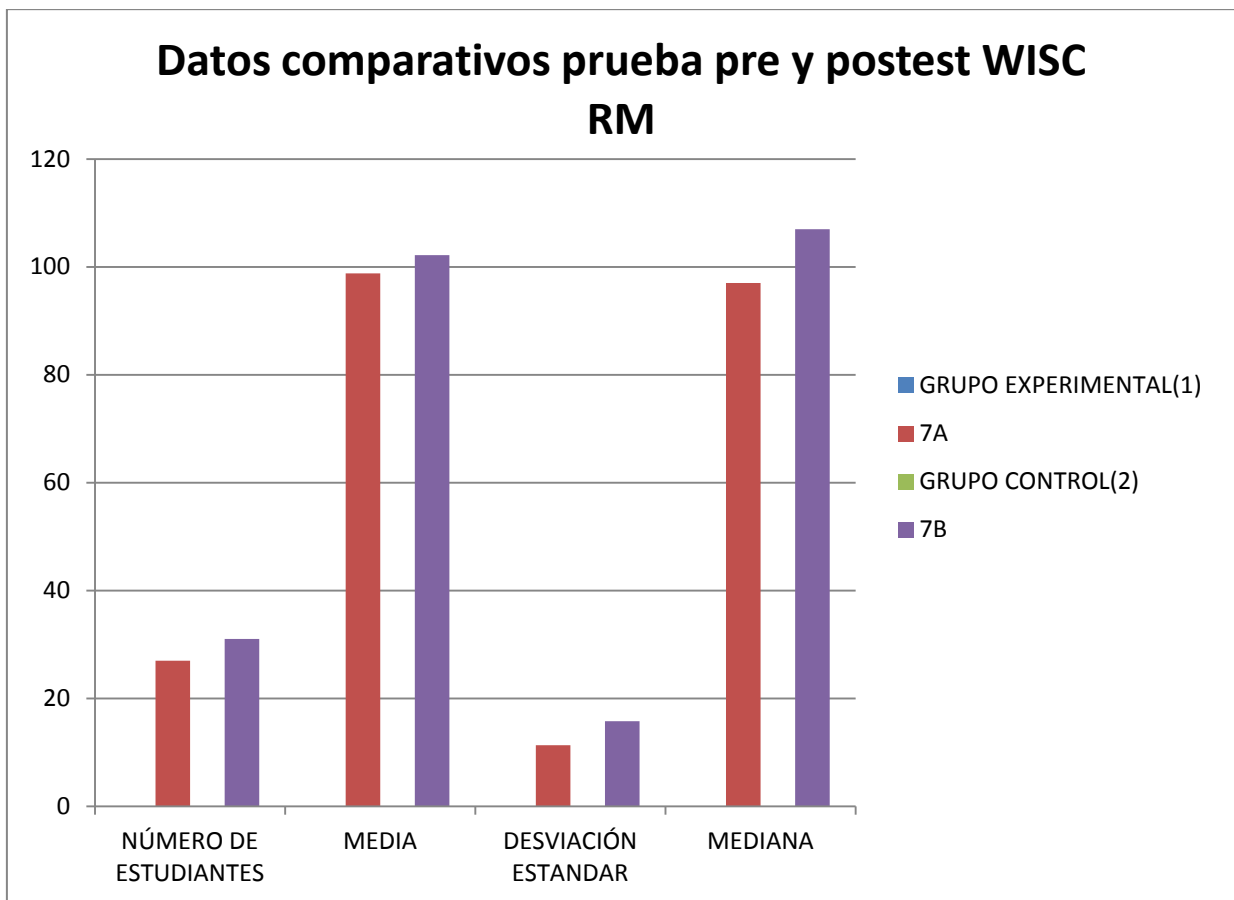
b. Grouping
Variable: CATEG

Tabla 21: Resultados prueba Kruskal-Wallis. Comprobación de homogeneidad de los grupos después del tratamiento

CUADROS COMPARATIVOS PRUEBAS PRE Y POST PRUEBA WISC RM

PRUEBA DE INTELIGENCIA GENERAL PRETEST				
	NÚMERO DE ESTUDIANTES	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR	MEDIANA
GRUPO EXPERIMENTAL(1) 7A	27	98,81	11,29	97,00
GRUPO CONTROL(2) 7B	31	102,19	15,74	107,00

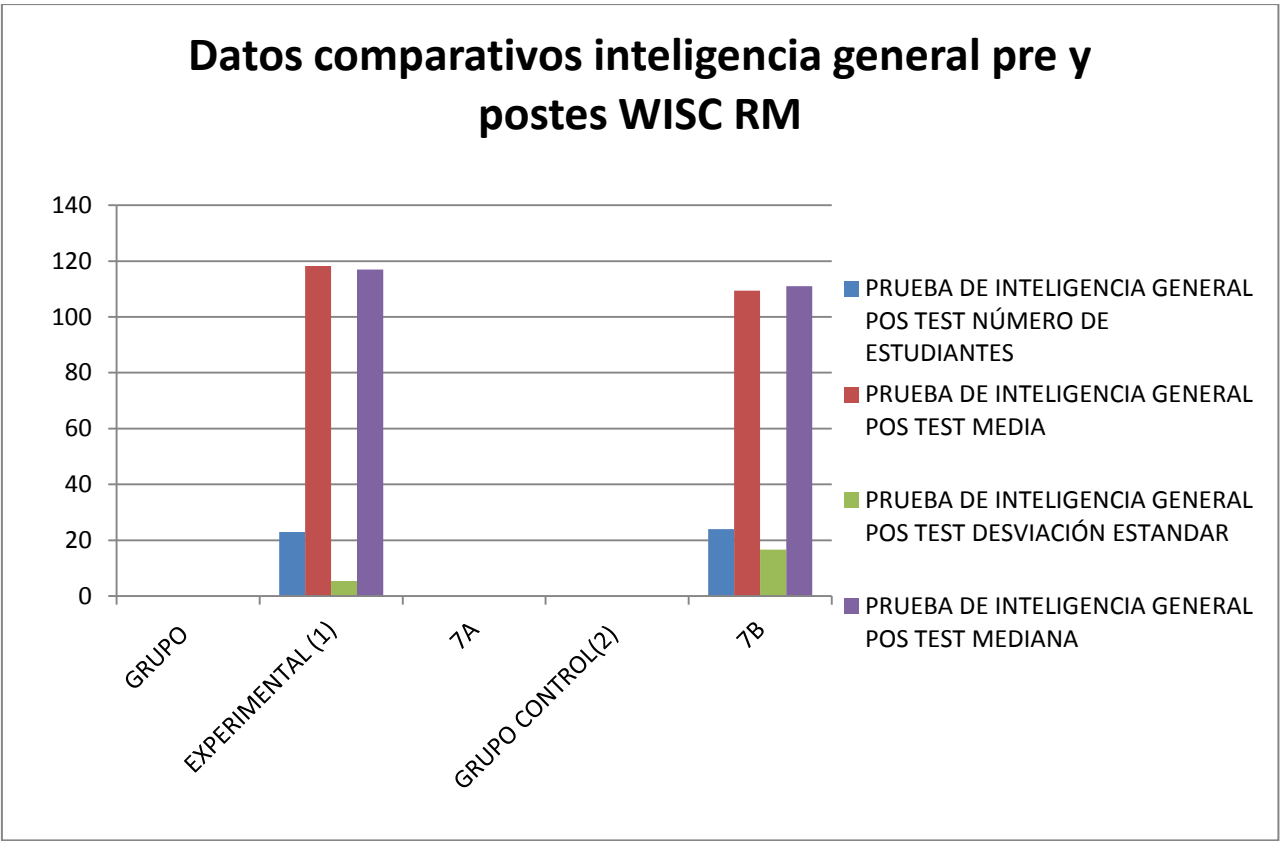
Tabla 22: Cuadros comparativos pretest de WISV RM



Gráfica 8: Datos comparativos prueba pre y postest WISC RM

PRUEBA DE INTELIGENCIA GENERAL POS TEST				
	NÚMERO DE ESTUDIANTES	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR	MEDIANA
GRUPO EXPERIMENTAL (1) 7A	23	118,22	5,49	117,00
GRUPO CONTROL(2) 7B	24	109,42	16,63	111,00

Tabla 23: Cuadros comparativos post test inteligencia general



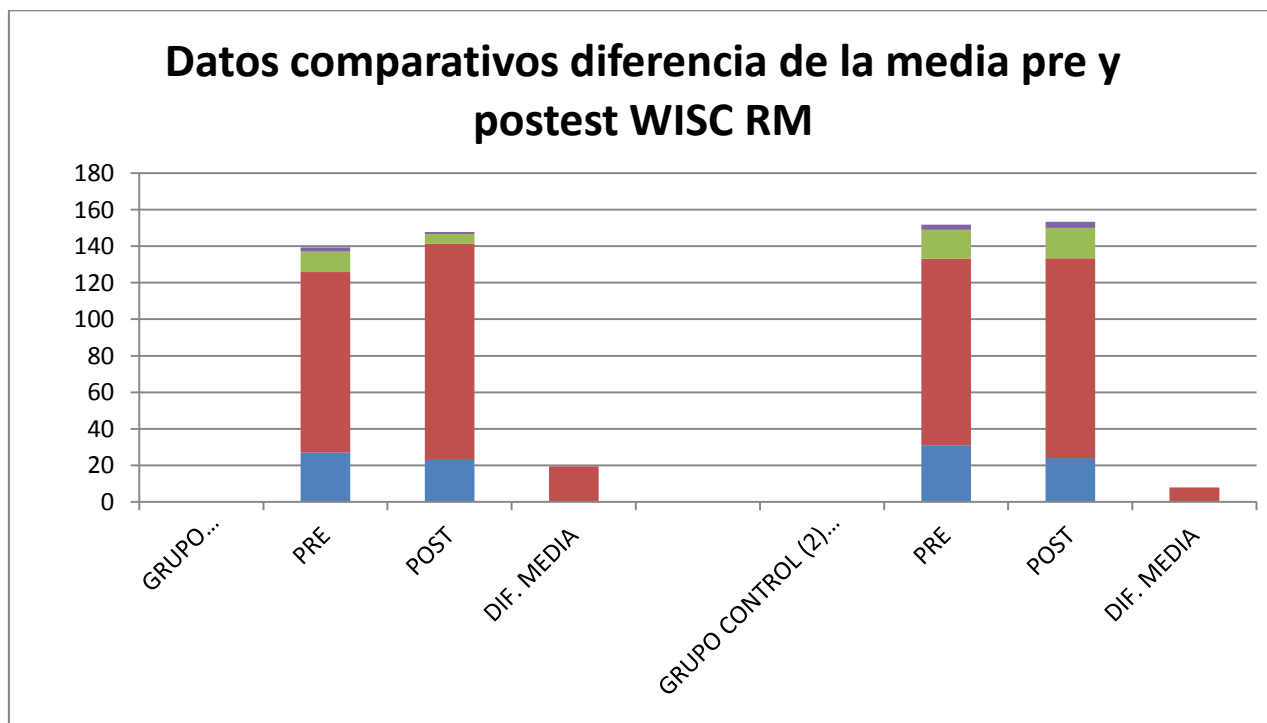
Gráfica 9: Datos comparativos inteligencia general pre y postests WISC RAM

**CUADROS COMPARATIVOS
PRUEBAS PRE Y POST TEST DE WISC-RM
MEDIA**

GRUPO EXPERIMENTO (1) 7A	N	MEAN	STD. DEVIATION	STD. ERROR MEAN
PRE	27	98,81	11,29	2,17
POST	23	118,22	5,49	1,14
DIF. MEDIA		19,41		

GRUPO CONTROL (2) 7B	N	MEAN	STD. DEVIATION	STD. ERROR MEAN
PRE	31	102,19	15,74	2,83
POST	24	109,42	16,63	3,39
DIF. MEDIA		7,93		

Tabla 24: Cuadros comparativos de la media pre y post tes de WISC-RM



Gráfica 10: Datos comparativos diferencia de la media pre y postest WISC RM

ANALISIS DE VARIANZA DE UN SOLO FACTOR

ANOVA PRUEBA WISC - RM (PRE)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
WISC-RM	Between Groups	8,098	33	,245	,930	,583
	Within Groups	6,333	24	,264		
	Total	14,431	57			

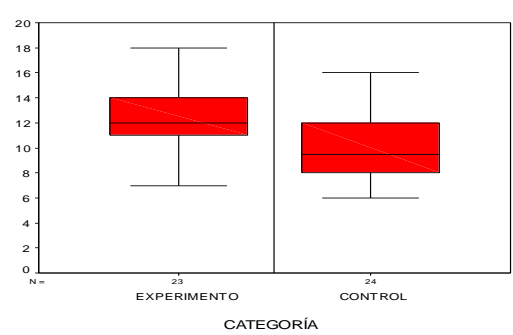
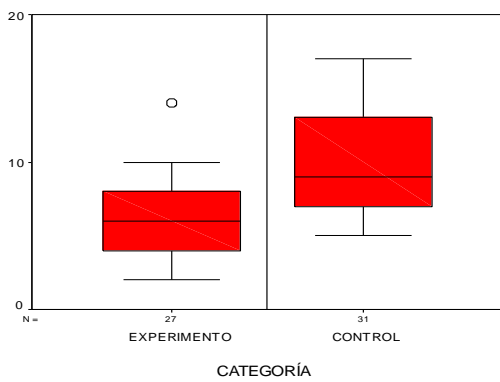
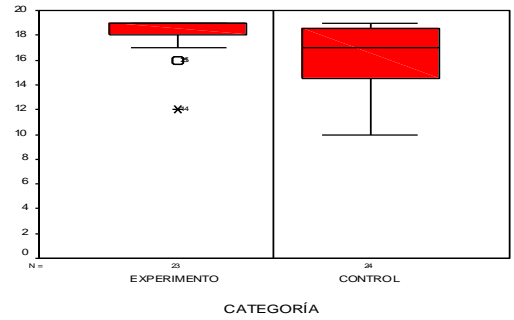
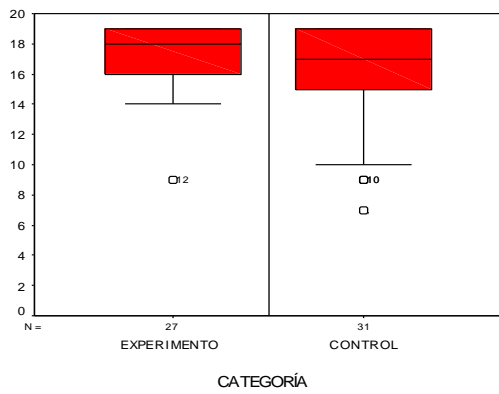
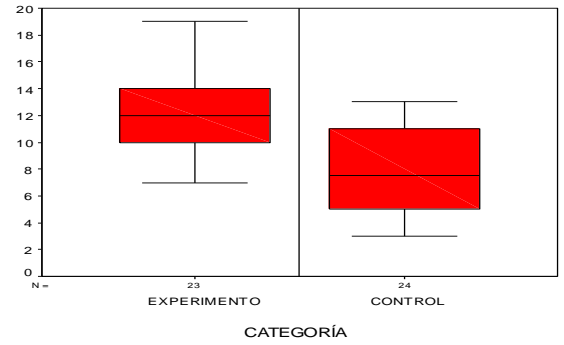
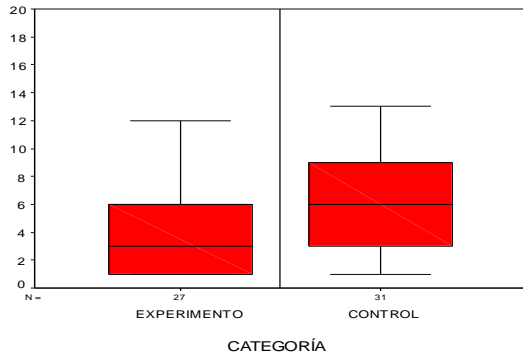
ANOVA PRUEBA WISC - RM (POST)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
WISC RM	Between Groups	8,578	27	,318	1,906	,075
	Within Groups	3,167	19	,167		
	Total	11,745	46			

Tabla 25: Cuadros de análisis de varianza test WISC-RM

Resultados de la prueba WISC-RM por escalas

Escala verbal pre y post tratamiento



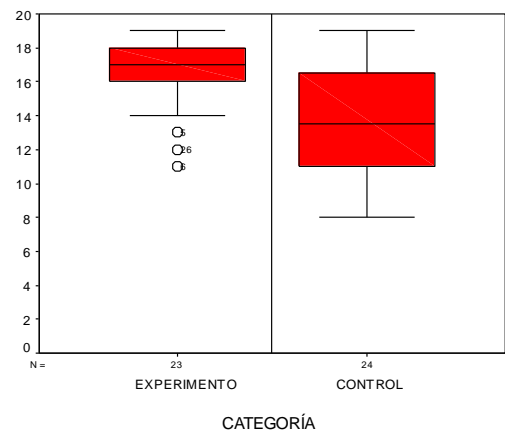
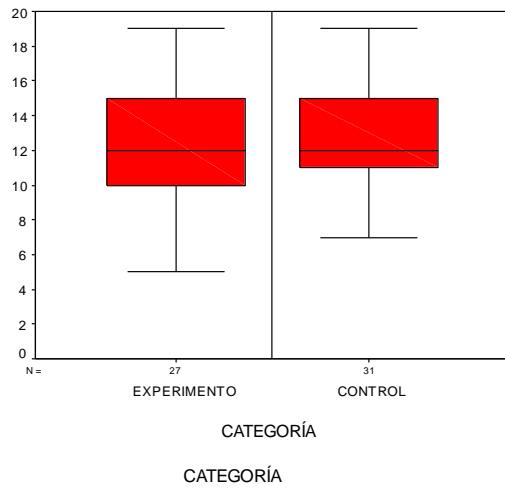
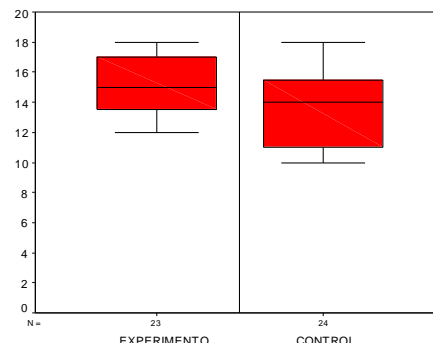
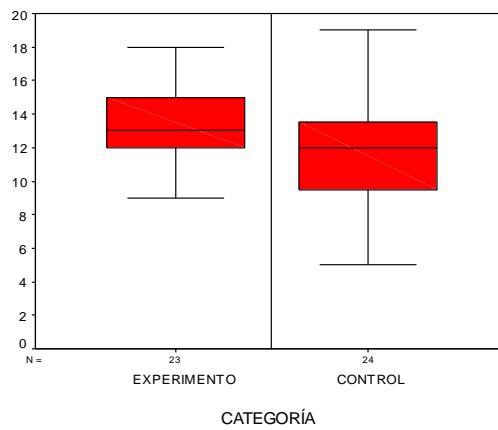
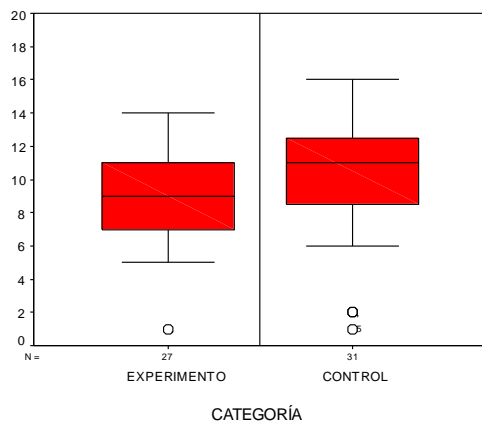
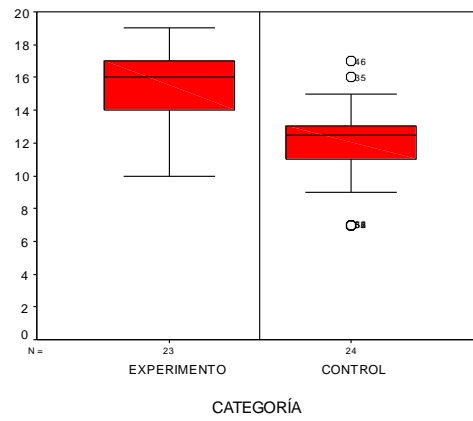
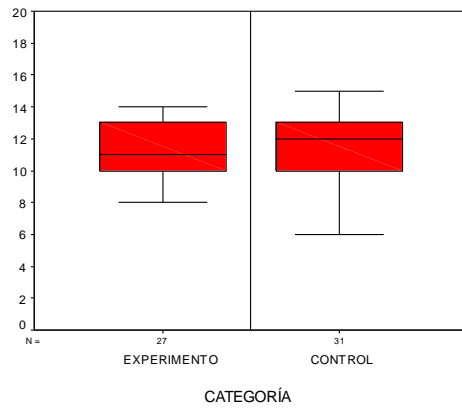
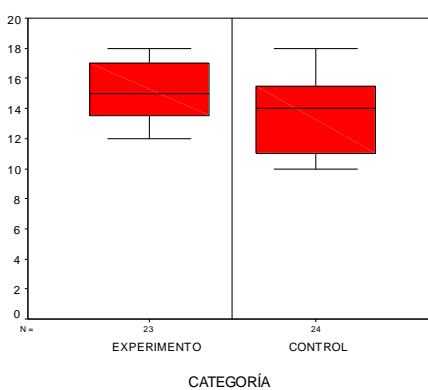
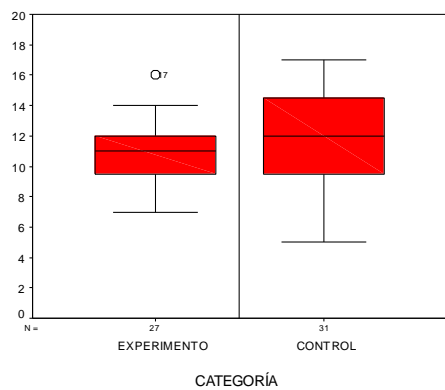
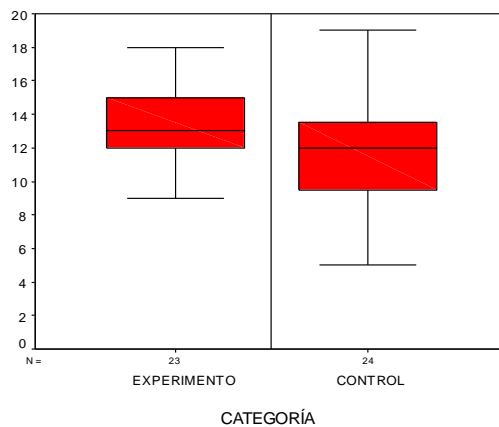
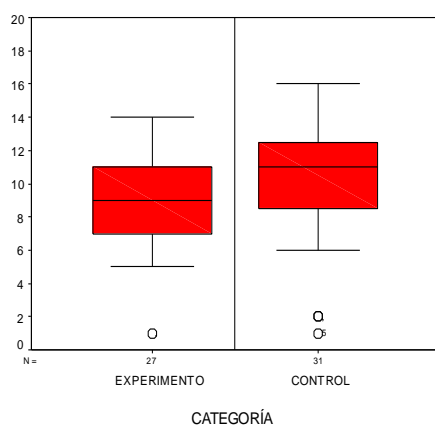
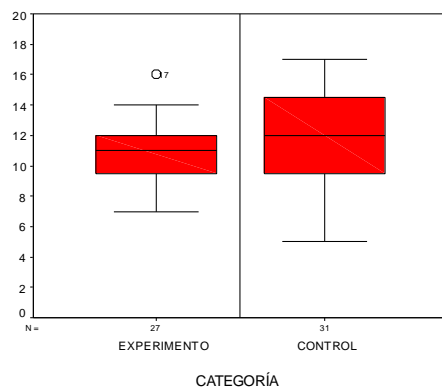


Ilustración 21: Representación gráfica resultados prueba WISC-RAM por escala verbal pre y post tratamiento

Resultados de la prueba WISC-RM por escalas Escala de ejecución pre y post tratamiento





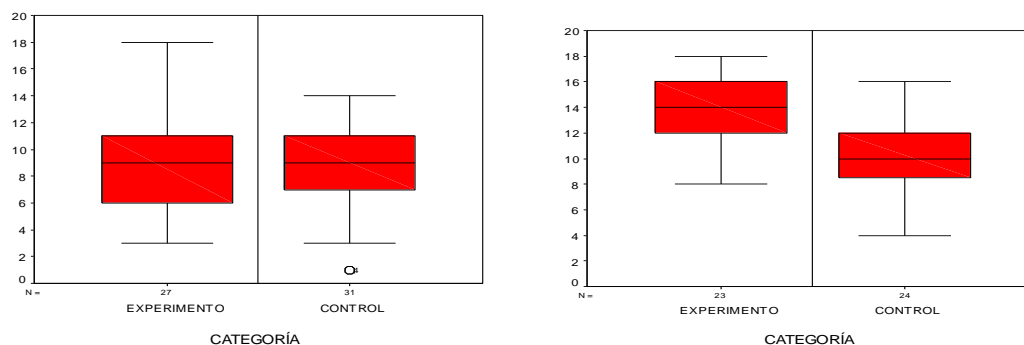


Ilustración 22: Resultados prueba WISC-RM escala de ejecución pre y post tratamiento

PRUEBA DE VARIANZA DE UN SOLO FACTOR ESCALA VERBAL PRE Y POST TRATAMIENTO

ANOVA PRUEBA WISC RM ESCALA VERBAL (PRE)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ARITM1	Between Groups	65,119	1	65,119	4,960	,030
	Within Groups	735,157	56	13,128		
	Total	800,276	57			
COMPREN1	Between Groups	17,816	1	17,816	1,880	,176
	Within Groups	530,667	56	9,476		
	Total	548,483	57			
DIGITOS1	Between Groups	11,280	1	11,280	1,056	,309
	Within Groups	598,375	56	10,685		
	Total	609,655	57			
INFORM1	Between Groups	167,668	1	167,668	16,533	,000
	Within Groups	567,935	56	10,142		
	Total	735,603	57			
SEMEJ1	Between Groups	4,171	1	4,171	,334	,566
	Within Groups	699,484	56	12,491		
	Total	703,655	57			
VOCAB1	Between Groups	44,512	1	44,512	3,813	,056
	Within Groups	653,763	56	11,674		
	Total	698,276	57			

Tabla 26: Prueba de varianza de un solo factor escala verbal pre tratamiento

ANOVA PRUEBA WISC-RM ESCALA VERBAL (POST)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
ARITM2	Between Groups	203,546	1	203,546	20,802	,000
	Within Groups	440,326	45	9,785		
	Total	643,872	46			
COMPREN2	Between Groups	34,276	1	34,276	6,246	,016
	Within Groups	246,958	45	5,488		
	Total	281,234	46			
DIGITOS2	Between Groups	45,125	1	45,125	5,567	,023
	Within Groups	364,790	45	8,106		
	Total	409,915	46			
INFORM2	Between Groups	90,111	1	90,111	10,822	,002
	Within Groups	374,697	45	8,327		
	Total	464,809	46			
SEMEJ2	Between Groups	84,885	1	84,885	11,972	,001
	Within Groups	319,072	45	7,090		
	Total	403,957	46			
VOCAB2	Between Groups	40,102	1	40,102	4,835	,033
	Within Groups	373,217	45	8,294		
	Total	413,319	46			

Tabla 27: Prueba de varianza de un solo factor escala verbal post tratamiento

ANOVA PRUEBA WISC RM ESCALA DE EJECUCIÓN (PRE)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
COMPOBJ1	Between Groups	1,866	1	1,866	,169	,682
	Within Groups	617,737	56	11,031		
	Total	619,603	57			
DIBUJO1	Between Groups	6,763	1	6,763	,454	,503
	Within Groups	834,151	56	14,896		
	Total	840,914	57			
DISCUB1	Between Groups	,489	1	,489	,110	,741
	Within Groups	247,787	56	4,425		
	Total	248,276	57			
FIGICOM1	Between Groups	7,146	1	7,146	,616	,436
	Within Groups	649,630	56	11,601		
	Total	656,776	57			
LABER1	Between Groups	12,404	1	12,404	1,096	,300
	Within Groups	634,010	56	11,322		
	Total	646,414	57			
OBJCLAV1	Between Groups	9,164	1	9,164	1,279	,263
	Within Groups	401,336	56	7,167		
	Total	410,500	57			

Tabla 28: Prueba de varianza de un solo factor escala de ejecución pre tratamiento

ANOVA PRUEBA WISC RM ESCALA DE EJECUCIÓN (POST)

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
COMPOBJ2	Between Groups	238,980	1	238,980	29,631	,000
	Within Groups	362,935	45	8,065		
	Total	601,915	46			
DIBUJO2	Between Groups	165,000	1	165,000	14,882	,000
	Within Groups	498,915	45	11,087		
	Total	663,915	46			
DISCUB2	Between Groups	135,219	1	135,219	21,531	,000
	Within Groups	282,611	45	6,280		
	Total	417,830	46			
FIGICOM2	Between Groups	36,416	1	36,416	4,241	,045
	Within Groups	386,435	45	8,587		
	Total	422,851	46			
LABER2	Between Groups	135,508	1	135,508	16,202	,000
	Within Groups	376,364	45	8,364		
	Total	511,872	46			
OBJCLAV2	Between Groups	25,040	1	25,040	4,493	,040
	Within Groups	250,790	45	5,573		
	Total	275,830	46			

Tabla 29: Prueba de varianza de un solo factor escala de ejecución post tratamiento

2.3. Análisis de resultados de la aplicación de los Test de Raven y WISC-RAM pre y post tratamiento

El presente estudio, realiza un análisis descriptivo inferencial con comparación de muestras (Briones 1996), considerado como el más apropiado para la comparación de los valores obtenidos por los dos grupos (experimental y de control) en la aplicación de los test en los dos momentos específicos de la investigación (pre y post tratamiento y/o aplicación del Diseño Curricular de aula centrado en el modelo T de aprendizaje). Este tipo de análisis se realizó teniendo en cuenta los niveles de significación en las pruebas estadísticas.

Al realizar una lectura de los resultados arrojados en la aplicación de los test Raven y WISC-RAM pre y post tratamiento en relación con las hipótesis es necesario en primer lugar aclarar un elemento externo que podría afectar los resultado, y es que a lo largo de los dos años en que se realizó el tratamiento “Diseño Curricular de Aula por Capacidades y Valores” se retiraron algunos estudiantes, pero igual los grupos quedaron equilibrados, el Grupo control de 31 estudiantes pasó a 24 y el Grupo Experimento de 27 estudiantes pasó a 23.

En segundo lugar observando las medias de los puntajes del Test de Raven (Primera prueba aplicada): El grupo control ascendió de una media pretratamiento de 28,58 a una media postratamiento de 37,25, con una diferencia de 8,76, mientras que el grupo experimental ascendió de una media pretratamiento de 24,48 a una media postratamiento de 43,70, con una diferencia de 19,22. Matemáticamente, la diferencia de la media de los grupos en la medida pretratamiento era de 4,1 y en la medida postratamiento es de 10,45. Lo cual implica que la variable dependiente que es la inteligencia general (Y) se modificó durante el tiempo de aplicación del tratamiento (variable independiente) diseño curricular de aula por capacidades y valores, en el grupo experimental significativamente (24.48 pasa a 43.70) desde lo cual se puede deducir que el modelo T permite el desarrollo de habilidades que amplían el éxito de los estudiantes, pues inclusive el grupo experimental supera (24,48) al grupo de control(28.58) que inicialmente en la prueba de inteligencia general tenía un mayor puntaje y que este grupo de control durante el tratamiento continua con la enseñanza desde el modelo clásico.

En tercer lugar, al aplicar la Prueba **Kruskal-Wallis** a los datos en la medida pretratamiento (Mean Rank) se evidencia una diferencia de 5,75.

U= 1,677 Asymp. Sig. (2-tailed) 0,195

Con la cual se mide el nivel de homogeneidad de los grupo no existe diferencia significativa estadísticamente a un $\alpha=0,05$

Sin embargo al aplicar la Prueba **Kruskal-Wallis** a los datos en la medida postratamiento (Mean Rank) se evidencia una diferencia de 7,91

U= 3,941 Asymp. Sig. (2-tailed) 0,047

Mostrando una diferencia significativa estadísticamente a un $\alpha=0,05$, en tanto la homogeneidad de los grupos, lo cual implica que el desarrollo de la inteligencia se potencializa y se comienzan a marcar diferencias significativas en los dos grupos.

En cuarto lugar al revisar los cuadros comparativos pre y post tratamiento en cuanto a la mediana se evidencia diferencia significativa. El grupo control ascendió de una mediana pretratamiento de 32,00 a una mediana postratamiento de 35,00, con una diferencia de 3,00, mientras que el grupo experimental ascendió de una media pretratamiento de 24,00 a una media postratamiento de 44,00, con una diferencia de 20,00. Matemáticamente, la diferencia de la mediana de los grupos en la medida pretratamiento era de 8,0 y en la medida postratamiento es de 9,0.

En quinto lugar al aplicar el ANOVA en la medida pre tratamiento se evidencia que no hay diferencia significativa. (0,859) y al aplicar el ANOVA en la medida post tratamiento se evidencia que sí hay diferencia significativa. (0,077)

En este sentido podemos afirmar que la hipótesis inicial se comprueba en tanto al grupo experimental durante dos años se enseñó con la estrategia del “Diseño Curricular de Aula por Capacidades y Valores, diseñado e implementado en el modelo T y al grupo control durante los dos años continuo con las didácticas propuesta para la enseñanza del lenguaje

del modelo clásico y activo, lo cual se deduce también de las variaciones que se presentan en la mediana en los procesos pre y post tratamiento.

Al observar las medias de los puntajes del Prueba WISC RM (Segunda prueba aplicada para la comprobación de la H2 que busca mirar si la enseñanza basada en el modelo T tiene más probabilidad de éxito que la basada en el modelo de la escuela clásica (variable independiente); en primer lugar se observa que El grupo control ascendió de una media pretratamiento de 102,19 a una media postratamiento de 109,42, con una diferencia de 7,23, mientras que el grupo experimental ascendió de una media pretratamiento de 98,81 a una media postratamiento de 118,22, con una diferencia de 10,61. Matemáticamente, la diferencia de la media de los grupos en la medida pretratamiento era de 3,38 y en la medida postratamiento es de 8,8, siendo esta diferencia significativa en tanto la variable dependiente se modifica en relación con la variable independiente.

En segundo lugar al aplicar la Prueba Kruskal-Wallis a los datos en la medida pretratamiento (Mean Rank) se evidencia una diferencia de 8,17

U= 1,951 Asymp. Sig. (2-tailed) 0,163

No hay una diferencia significativa estadísticamente a un $\alpha = 0,05$, sin embargo al aplicar la Prueba Kruskal-Wallis a los datos en la medida postratamiento (Mean Rank) se evidencia una diferencia de 7,91

U= 4,185 Asymp. Sig. (2-tailed) 0,041, estableciendo una diferencia significativa estadísticamente a un $\alpha = 0,05$

En tercer lugar al revisar los cuadros comparativos pre y post tratamiento en cuanto a la mediana se evidencia diferencia significativa. El grupo control ascendió de una mediana pretratamiento de 107,00 a una mediana postratamiento de 111,00, con una diferencia de 4,00, mientras que el grupo experimental ascendió de una media pretratamiento de 97,00 a una media postratamiento de 117,00, con una diferencia de 20,00. Matemáticamente, la diferencia de la mediana de los grupos en la medida pretratamiento era de 10 y en la medida postratamiento es de 6. En estas diferencias que se presentan en los grupos se puede interpretar que el grupo experimental mejoró sus desempeños significativamente

después del tratamiento con el diseño curricular para la enseñanza del lenguaje basado en el modelo T, por encima de los desempeños del grupo de control, pasando de (97,00 a 117) lo que significa que la enseñanza basada en el Modelo T tiene mayores probabilidades de éxito en tanto consigue elevar el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.

En cuarto lugar al aplicar el ANOVA en la medida pre tratamiento se evidencia que no hay diferencia significativa. (0,583) pero al aplicar el ANOVA en la medida post tratamiento se evidencia que sí hay diferencia significativa. (0,075) y al aplicar la Anova a la prueba WISC RM en sus 12 subescalas, agrupadas 6 en la Escala verbal y 6 en la Escala de ejecución se constata una diferencia significativa en las seis subescalas de la Escala Verbal (Aritmética, Comprensión, Retención de dígitos, Información, Semejanzas, Vocabulario) e igualmente en las seis subescalas que corresponden a la Escala de Ejecución (Composición de objetos, Ordenación de dibujos, Figuras incompletas, Diseño con cubos, Laberintos, Claves), con lo cual se observa un mayor desarrollo de habilidades y competencias específicas del área de lenguaje en los estudiantes, por tanto el éxito de la enseñanza basada en el modelo T, es evidente en tanto cumple con los objetivos propios de su proceso.

3. Interpretación de los resultados a la luz de las hipótesis y objetivos del estudio

Como esta investigación es un estudio caracterizado por ser social (educativo), es necesario complementar el análisis descriptivo inferencial de los datos con un proceso de interpretación a la luz de la hipótesis y los objetivos de la investigación, lo cual permite construir generalizaciones o extrapolaciones de los resultados arrojados por el estudio.

3.1. El Modelo T potencializa el aprendizaje y la enseñanza para una sociedad del conocimiento

En este sentido, los resultados obtenidos nos permiten comprobar que las hipótesis planteadas según la prueba de ANOVA, que compara los datos entre grupos e intra grupos, alcanzó resultados estadísticos relevantes el grupo experimental en comparación del grupo control.

Los resultados del Test de Raven y de la Prueba WISC-RM subieron significativamente en el grupo experimental. Aunque no se desconoce que también el grupo control subió, se destaca la actitud que se observó en los grupos, había mayor gusto al iniciar las actividades en el grupo experimento, que en el grupo control. Se logró un avanzado progreso en la capacidad para escuchar, seguir instrucciones, concentrarse, y desarrollar la creatividad.

Al observar los boxplot que representan las medidas pre y post se puede evidenciar el ascenso que tuvo el grupo experimento, y la disminución de dispersión de los datos. En el grupo experimento la tendencia central de los datos es simétrica y menos dispersa, mientras que en el grupo control es más asimétrica y dispersa.

Lo anterior permite afirmar y confirma la hipótesis principal que este estudio planteo y que tiene que ver con Si la enseñanza basada en un Paradigma Humanista Socio-cognitivo (Modelo T), se presenta con mayores posibilidades de éxito en la Escuela que la basada en un Paradigma Conductista (Modelo Escuela Clásica y Activa), promoviendo un mejor aprendizaje y el desarrollo de capacidades y habilidades que mejoran el desempeño y el índice de inteligencia en general.

Demostrar que la enseñanza centrada en el modelo T, un modelo que centra su atención en el aprendizaje, hace evidente que enseñar equivale a aprender y que es necesario dentro del aula de clase romper con la educación que ha centrado tradicionalmente en el punto de vista de la enseñanza (en el maestro), y que la discusión sobre los métodos de enseñanza antes deben dar paso a la discusión y la reflexión en torno a los métodos de aprendizaje.

Pero además se valida que en la actualidad los nuevos vientos educativos que ponen atención en el aprendizaje no como repetición y acumulación de información sino como el desarrollo de habilidades para aplicar el conocimiento, coadyuvan a la preparación de los estudiantes para el mundo globalizado y la sociedad del conocimiento. Lo cual marca un viraje radical a la pedagogía y presenta un cambio en el sentido y objetivo de la educación,

el cual debe ser entendido como el aprendizaje de más y mejores aprendizajes para la vida. En el aula de clase lo que importa es que los estudiantes aprendan y es lo que debe orientar que los maestros enseñen. Desde allí se debe valorar o evaluar tanto al estudiante, como al maestro y a la institución misma y por qué no a la misma educación, en tanto una educación de calidad, una buena institución y un buen maestro no son los que enseñan muchas cosas sino los que combinan todos sus esfuerzos para lograr que sus estudiantes aprendan efectivamente lo que necesitan para vivir en el mundo actual y desarrollar su proyecto de vida individual y colectivo.

3.2. El modelo T aplicado en el diseño curricular de aula transforma sujetos y prácticas

En el desarrollo de este estudio, durante el período de experimentación, fue evidente también el tipo de relación que se estableció maestro -estudiante, con el grupo experimental se dio una relación de mayor cercanía, mientras que con el grupo control la relación siguió siendo más funcional. Al terminar las clases el estudiante pedía asesoría extra, mientras que el grupo control se contentaba con lo hecho en clase.

Todo lo anterior nos lleva a valorar como la interacción de los estudiantes con sus maestros desarrolla potencialmente los esquemas previos que el estudiante posee, e impulsa a buscar nuevos conocimientos, para enriquecer sus mapas y redes conceptuales.

Esta relación, por decir exitosa entre el maestro y el estudiante, se genera cuando el maestro logra identificar las potencialidades de los estudiantes, pero también permite que ellos mismos los identifique conjuntamente con el estudiante, como se ve en el desarrollo de esta investigación cuando se aplican los pretest y los posttest y sus resultados sirven para mirar los desempeños de los estudiantes pero también desde esto resultados construir escenarios pedagógicos que permitieran potencializar los desempeños y superar los obstáculos o dificultades (lo cual se puede inferir en los resultados arrojados en el estudio con la aplicación de los test) .

Lo anterior permite afirmar que la esencia de la educación para una sociedad de conocimiento y para los sujetos de aprendizaje actuales, no es atiborrar de conocimientos a los estudiantes, sino en ayudarles a encontrar sus procesos de aprendizaje, sus gustos y enseñarles a desarrollarla para seguir aprendiendo, es decir “aprender a aprender”.

De igual forma el Modelo T, potencia no solo los aprendizaje sino los procesos de enseñanza, es decir al maestros y su quehacer, permitiendo realizar una reflexión en torno a los significados y prácticas que realiza en el aula de clase, pues preguntarse por cómo aprenden los estudiantes y buscar estrategias para que aprendan implica romper con la unicidad y el objetivo básico en cual se centra la educación tradicional que es la transmisión de las ideas del maestro y permitir la diversidad de ritmos de aprendizaje sin olvidar porque lo que interesa aquí es el dominio de habilidades y el desarrollo de capacidades

En este sentido, el cambio del papel del educador de “poseedor del conocimiento” a “Facilitador – mediador del aprendizaje” hizo que su actitud movilizará la inteligencia y entusiasmo de todos hacia el logro de objetivos comunes en pro de su crecimiento y de la Calidad educativa.

En los estudiantes motivo de estudio se pudo detectar como el estudiante que viene del campo, debido a la metodología escuela nueva y a las limitaciones del ambiente y de recursos, presenta menor desarrollo de sus capacidades, viene con la visión de un solo maestro y con restricciones en su interacción. Se presentan serias dificultades en manejo de vocabulario, proceso de socialización y adaptación. Al brindársele la oportunidad de nuevos ambientes, nuevos compañeros y nueva metodología, el estudiante progresivamente va desarrollando con mayor espontaneidad sus procesos y su capacidad intelectual.

Los postulados que apoyan la propuesta corroboran los resultados obtenidos puesto que se reconoce un ascenso en los desarrollos de los procesos necesarios para lograr aprendizajes significativos.

Los procesos básicos del aprendizaje como son la atención y la percepción fueron relevantes en el grupo de estudio, puesto que inicialmente se presentaron como falencias, y al ser reforzadas por el maestro facilitador, en el desarrollo de las unidades de aprendizaje, permitieron un avance significativo en el desarrollo de sus capacidades.

El Diseño curricular de aula aplicado favoreció en los estudiantes una visión global del conocimiento, proporcionando motivación permanente e incitando a la investigación. Como dice Ausubel, “el aprendizaje es significativo cuando el estudiante se motiva y decide aprender, dándole sentido a los conceptos que ya posee”.

La Arquitectura del conocimiento, inicialmente facilitada por el maestro favoreció el desarrollo de los procesos deductivos e inductivos en los estudiantes y orientó a la construcción y elaboración de nuevas propuestas, reafirmando, como los aprendizajes previos del estudiante van fortaleciendo progresivamente aprendizajes nuevos y significativos.

Igualmente se aprecia que la interacción entre estudiantes es un factor relevante para el progreso cognitivo y social, y se evidenció en la capacidad de escucha y de discusión, en la socialización de valores, actitudes y competencias que utilizaron los estudiantes para construir mapas conceptuales y construir los nuevos aprendizajes. (Vigotsky, 1979)

La experiencia de enriquecer los conocimientos previos con nuevas estrategias metodológicas como lo son los marcos conceptuales, redes, esquemas y mapas, permitieron que el estudiante relacionará lo aprendido con nuevas informaciones, logrando gradualmente pequeñas transformaciones, en forma creativa y crítica. (Bruner, 2000)

Definitivamente el crear un ambiente gratificante y agradable, unido a una implicación responsable del estudiante, en su proceso de aprender a aprender facilita el aprendizaje e incide en la mejora de resultados.

El reconocer el poder, el talento, las capacidades, a partir de la evaluación previa o inicial, de los estudiantes abre espacios y crean una comunicación abierta que promueve las sugerencias creativas de todos, eliminan interferencias para agilizar decisiones y procesos.

El trabajar el Diseño curricular de aula favorece la creación de equipos y redes internas de trabajo que permiten la flexibilidad de funciones y romper rutinas, crean relaciones de confianza y desarrollan verdaderas organizaciones de aprendizaje.

Cuando el maestro y el estudiante, llegan al punto de autorreconocimiento de quienes son y recuperan su propio respeto y dignidad humana; reconocimiento de que todo procede de uno mismo, es sólo entonces, cuando verdaderamente estos actores del acto educativo, pueden darse a los demás. Se aprende mejor cuando se analiza lo que se está aprendiendo, se encuentran pautas y se relaciona lo aprendido con el conocimiento que ya se posee.

3.3. Modelo T: Refunda la escuela y sus intenciones

Al comprobar la hipótesis central de este estudio, se confirma también que las nuevas competencias basadas en capacidades, destrezas y habilidades cuyo componente mental es cognitivo, son excelentes herramientas para producir y aplicar el conocimiento, que apoyado en valores y actitudes influye en el cambio y transformación cultural; desde este Modelo T, se puede refundar la escuela, al convertirse en una escuela inteligente, haciendo que todo lo que sea aprenda no se acumule, sino que se actúe enriqueciendo la vida de las personas y las ayude a comprender el mundo y desenvolverse en él.

La escuela entonces, aplicando diseños curriculares al aula, promueve lo que Juan Ignacio Pozo (1998) llama aprendizaje estratégico, desde el cual plantea que si tuviéramos que elegir un lema que guiara las metas y propósitos de la escuela del siglo XXI, sin duda debe ser el que se dirija a ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender”. La cual tiene que ver con la función de la educación futura, que no es otra que promover la capacidad de los estudiantes para gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su

carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida.

Al respecto, Fernando Savater al defender la necesidad de desarrollar esas competencias, o capacidades abiertas, sitúa la capacidad de aprender en el centro de todo el proyecto educativo. “Pues bien, sin duda la propia habilidad de aprender es muy distinguida capacidad abierta, la más necesaria y humana quizá de todas ellas. Y cualquier plan de enseñanza bien diseñado ha de considerar prioritario este saber que nunca acaba y que posibilita todos los demás, cerrados o abiertos, sean los inmediatamente útiles a corto plazo o sean los buscadores de una excelencia que nunca se da por satisfecha” (Savater, 1997: 49-50)

Así, la escuela se debe repensar ante la perspectiva de esa nueva civilización cognitiva, adoptando formatos y estructuras flexibles que le permitan centrarse en el desarrollo de competencias y habilidades transferibles. Desde los ámbitos más diversos y con las voces más variadas, como lo afirma Roman Matiniano (2004) se exige una nueva forma de entender la escuela, que se traduce en la necesidad de diseñar nuevos currículos que sirvan no solo para aprender sino también para seguir aprendiendo. Sin embargo, en la escuela colombiana aunque se haya convertido en un lugar común, es conveniente señalar que hasta hace muy poco “aprender a aprender” no estaba entre las metas prioritarias de las decisiones educativas y que, al día de hoy, sigue sin constituir un objetivo esencial de la actividad educativa tal como realmente se produce en la mayoría de las aulas.

Lo que queda claro con el desarrollo de esta investigación experimental es que Elaborar un currículo para aprender requiere reformas profundas que afectan no sólo a los contenidos del currículo, sino también a decisiones administrativas que afectan la organización de la escuela y especialmente en lo más importante que son las concepciones, las actitudes y estrategias de los principales agentes de la actividad educativa, los maestros y los estudiantes.

Definitivamente, si se quiere convertir la feliz idea de “aprender a aprender” en una realidad cotidiana en nuestras escuela y aulas es necesario no sólo justificar con claridad su necesidad social y pedagógica sino también estudiar la manera en que puede desarrollarse a través de los contenidos culturalmente relevantes y la forma en que esas nuevas demandas van a afectar al trabajo cotidiano no sólo de maestros y estudiantes, sino también de otros profesionales de la educación, como los orientadores y los asesores pedagógicos, que encuentran en este ámbito uno de los espacios más prometedores para su desarrollo profesional.

“Aprender a aprender”, orienta la refundación de la escuela en el sentido que siempre ha constituido una meta social deseable, y un factor de progreso personal y social, no cabe duda de que en la sociedad actual caracterizada por una nueva forma de relacionarse e interactuar con el conocimiento, pasa a ser una necesidad formativa básica generada fundamentalmente por las implicaciones sociales de las revoluciones tecnológicas en la producción, organización y difusión del conocimiento en nuestra “civilización cognitiva”.

Pero también debe orientar la configuración de un sistema educativo, que a través del establecimiento de los contenidos de las diferentes materias que estructuran el currículo, tenga como función formativa esencial hacer que los futuros ciudadanos interioricen, asimilen la cultura en la que viven, en un sentido amplio, compartiendo las producciones artísticas, científicas, técnicas, etc., propias de esa cultura, y comprendiendo su sentido histórico, pero también desarrollando las capacidades necesarias para acceder a esos productos culturales, disfrutar de ellos y, en lo posible, renovarlos. Pero esta, refundación debe comprender que la formación cultural se produce en el marco de una cultura del aprendizaje, que evoluciona con la propia sociedad.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

El Modelo T una alternativa para la calidad de la educación

La investigación realizada permite comprobar que la enseñanza basada en el Modelo T se presenta con mayores posibilidades de éxito que la basada en el Modelo de la Escuela Clásica y Activa. Al comparar los resultados obtenidos en el Test de Inteligencia General “RAVEN”, en su aplicación Pre y Post se encontraron diferencias significativas.

Igualmente, La enseñanza basada en el Modelo T y en la Arquitectura del Conocimiento se presenta con mayores posibilidades de éxito que la basada en el Modelo de la Escuela Clásica y Activa, comparando las puntuaciones obtenidas en el test WISC-RM, se evidencia que los puntajes son significativamente más elevados, a finalizar la experiencia.

Es evidente la mejora en los resultados académicos después de aplicar durante tres años, la arquitectura del conocimiento, lo que nos lleva a concluir, que el uso adecuado de modelos conceptuales, desde la arquitectura mental, facilita el aprendizaje de los conceptos en la mente del estudiante, y lo más importante el estudiante “sabe qué hacer con lo que sabe”.

Estos avances se evidencian en los resultados, un poco más impactantes en las gráficas “Box plot” y con la aplicación de la prueba ANOVA y Kruskal-Wallis.

Institucionalmente esto se comprueba en la mejora del rendimiento de los estudiantes en las pruebas saber y del estado. La Institución estaba ubicada en Nivel Medio y en este momento se encuentra ubicada en el Nivel Superior.

La escuela en la sociedad del conocimiento tiene como principal tarea enseñar a pensar y según los resultados obtenidos en los test aplicados, sobre todo el WISC RM, el Paradigma Humanista Socio cognitivo, responde a esta Gran tarea.

Según la UNESCO las 10 competencias básicas para la Sociedad del Conocimiento son: Buscar para decidir, Leer para comprender, Escribir para convencer, Automatizar para pensar, Analizar para opinar, Escuchar para dialogar, Hablar para seducir, Empatizar para compartir, Cooperar para triunfar, Fijarse metas para superarse. El Modelo T en su estructura y la Arquitectura del conocimiento tienden a desarrollar precisamente estas competencias básicas.

La propuesta de Diseño Curricular de Aula “Modelo T” es una respuesta a las nuevas demandas educativas que hablan de desarrollar capacidades y valores para que la persona sea competente en un mundo complejo y agitado, por esto debe alcanzar los cuatro aprendizajes fundamentales que son “los pilares del conocimiento: Aprender a Ser (Actualizar y potenciar la propia existencia), Aprender a Aprender (Adquirir un método de apropiación del saber) Aprender a Hacer (Saber aplicar los conocimientos), Aprender a Convivir (Saber vivir juntos en las comunidades a donde pertenecemos)” Jacques Delors. Y esta propuesta sin duda los proporciona.

Institucionalmente, la propuesta de Román Y Díez (2005), es una respuesta a la búsqueda de calidad educativa a la que está llamada la Escuela Normal Superior, como Institución “formadora de maestros”. La Escuela Normal desde hace varios años había asumido el Modelo pedagógico “social desarrollista”, con un Énfasis en Ética y Valores, al constatar su sintonía y enriquecimiento de fundamentos con el Paradigma Socio Cognitivo – Humanista, está adoptando gradualmente el Modelo Humanista Socio cognitivo, enriqueciendo y perfeccionando el Modelo que hasta el momento orientaba toda la Propuesta Pedagógica.

Los resultados obtenidos en esta investigación, permiten visualizar un excelente desempeño en la próxima Evaluación de Calidad, si adoptamos la propuesta aplicada, asumiéndola Institucionalmente, es decir asumiéndolo como Diseño Curricular de Centro.

Durante el desarrollo de esta investigación los maestros fueron viendo los resultados del Diseño curricular por capacidades y valores en los estudiantes y empezaron a interesarse y

a documentarse, gradualmente, desde las diferentes áreas empezaron a hacer pequeñas pruebas pilotos para aplicarla en otros grupos.

Definitivamente, puedo sugerir con la autoridad que me da la experiencia de la aplicación de esta propuesta, durante tres años, que el “Diseño Curricular de Aula por Capacidades y Valores” es una alternativa para la Educación Colombiana Actual, porque está acorde con los estándares de calidad, los potencia y los favorece, busca estudiantes competentes, capaces de aprender lo que tienen que aprender como personas, como miembros activos de la sociedad y como seres útiles que emprenden con acierto sus proyectos de vida; como personas que sean capaces de actuar, producir y transformar su país.

Un diseño curricular que transforma prácticas pedagógicas y sociales

El Diseño Curricular de Aula, asumido como Estrategia Pedagógica con el Modelo T y aplicada en el aula con la Arquitectura del conocimiento, desarrolla las competencias básicas, ciudadanas y laborales (emprendimiento), competencias que desde la propuesta del Ministerio de Educación Nacional, la escuela debe desarrollar, en tanto en la sociedad actual los estudiantes, como todos nosotros, son bombardeados por distintas fuentes, que llegan incluso a producir una saturación informativa; ni siquiera deben buscar la información, es ésta la que, en formatos casi siempre más atractivos que los escolares, les gusta a ellos, que les da a ellos conocimientos previos de todos los contenidos curriculares, pero la característica de esta información es que es desfasada y fragmentada.

Entonces lo que necesitan cada vez más los estudiantes en la escuela contemporánea no es tanto más información, sino desarrollar la capacidad para organizarla e interpretarla, para darle sentido. Y sobre todo lo que van a necesitar como futuros ciudadanos son capacidades para buscar, seleccionar e interpretar la información. En la sociedad de la información y el conocimiento, la escuela ya no puede proporcionar toda la información relevante, porque esta es mucho más móvil y flexible que la propia escuela, lo que ubica la formación de los estudiantes en procesos para acceder y dar sentido a la información,

proporcionándoles capacidades y estrategias de aprendizaje que les permitan una asimilación crítica de la información.

En este sentido El sistema educativo debe hacer, es formar a los futuros ciudadanos para que sean aprendices más flexibles, eficaces y autónomos, dotándoles de capacidades de aprendizaje y no sólo de conocimientos o saberes específicos que suelen ser menos duraderos.

Lo anterior plantea también en el proceso de refundación de la escuela, el sentido y significado de lo aprendido o de lo propuesto en los currículos escolares, pues en muchas ocasiones lo que ofrece la institución educativa y el maestro en el aula de clase resulta poco significativo, poco aplicable a la vida, o simplemente aburrido, conocimientos que son olvidados por los estudiantes en el momento de terminar su ciclo de estudios básicos, por lo tanto para que el estudiante encuentre significado en lo que aprende en la escuela y pueda de seguir educándose por cuenta propia, es necesario que la práctica pedagógica y las estrategias desarrolladas en el aula de clase promuevan en cada estudiante la construcción de un ambiente educativo personal en el cual se motive y se comprometa con su propio proceso de aprendizaje.

Esta tarea requiere de muchos esfuerzos, de maestros que los estimulen a pensar, de las instituciones que les provean un ambiente y materiales básicos para estimular la investigación, la lectura, etc., quizá se podría mencionar en general que necesitan de una sociedad que los rete a ser personas propositivas y activas más que dependientes de otras y pasivas.

Entonces, proponer diseños curriculares como los propuestos por esta investigación orientados en nuevos paradigmas, transforman también los sentidos de aprendizaje y la enseñanza, ya que al hablar del aprendizaje, se tiene forzosamente que referir a un proceso de enseñanza, ya sea propio o impartido por otros, procesos en los cuales intervienen la función del maestro, la planificación de la enseñanza, y desde los estudiantes la atención,

representación, reconocimiento de patrones, memoria, procesamiento de la información y percepción.

Este cambio de mentalidad profesional supone la reforma educativa lleva en sí un proceso de actualización y perfeccionamiento de los maestros. Se plantea un nuevo modelo de maestro que desarrolle la capacidad reflexiva sobre su propia práctica y oriente el trabajo en el aula con una metodología activa y participativa. Como sostiene Paulo Freire, en su libro “La educación como práctica de la libertad”, la educación y la práctica pedagógica se deben considerar como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.

Así, las prácticas pedagógicas en la sociedad del conocimiento debe sustituir el aprendizaje por la enseñanza, es decir, lo que más importa es cómo aprende el aprendiz. Este nuevo escenario exige que las aulas se “refundan” y con ello se transformen las prácticas de los maestros para que se potencie el uso de estrategias que promuevan el desarrollo de capacidades y destrezas y la internalización de valores y actitudes, lo cual modifica radicalmente el currículo y viceversa.

En efecto, el maestro ha de transformarse en un mediador de nuevas formas de aprender y pensar, ha de entender que los contenidos, métodos y actividades son medios para desarrollar procesos cognitivos y afectivos y que la acumulación de información debe “ceder el paso” a la negociación de conocimientos, especialmente a aquellos que permiten al ser humano aprender cómo aprende y aprender a seguir aprendiendo

Prácticas que se pregunte por el sentido del conocimiento en la sociedad actual, y que lo asuman como capital y valor agregado que logra configurar organizaciones que aprenden y organizaciones inteligentes, que crean nuevos conocimientos desde la reflexión sobre sí mismas para continuar el camino a lo largo de toda la vida.

Prospectivas

Después de realizar esta investigación, de valorar e implementar el Diseño curricular de Aula en Lengua Castellana en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora, iniciado en el año 2004, y ver los resultados académicos, el crecimiento y el desarrollo integral de los grupos implicados en la investigación, y por ende de quienes estaban en contacto directo e indirecto con ellos, se propone continuar implementando este diseño gradualmente en todas las áreas del conocimiento y en todos los grados, para poder asumirlo como el Diseño Curricular del Centro Educativo, construido y asumido por todos.

Asumir institucionalmente como comunidad educativa, el paradigma Humanista Socio Cognitivo como modelo Institucional y continuar realizando la cualificación y adopciones necesarias, para convertirnos en un Centro piloto en la aplicación de esta alternativa educativa para el mejoramiento continuo de la educación en Santander y en Colombia.

Continuar implicando a maestros, estudiantes, egresados y Padres de familias en la dinámica de la Arquitectura del conocimiento y del aprender a aprender, mostrando los beneficios que para la vida cotidiana, tiene el desarrollo de capacidades y valores, el descubrir cómo se aprende y continuar “aprendiendo a aprender”

Intentar reinventar la escuela, demostrar que es posible cambiar su rostro y hacer de ella, como “empresa de conocimiento” y espacio de “formación”, sea líder en la incorporación de los nuevos conceptos y prácticas de las organizaciones inteligentes, de las organizaciones que aprenden y de la gestión del recurso humano.

Iniciar la “Refundación de la escuela” sobre la base de un paradigma humanista, social y cognitivo con escenarios pedagógicos y estilos de aprendizaje flexibles, interactivos y multiactivos, que faciliten la idea de “aprender a aprender” en una realidad cotidiana en el aula.

Publicar y socializar los resultados de esta investigación a otras Instituciones educativas, especialmente las dedicadas a la formación inicial de maestros y maestras “Escuelas Normales Superiores” para que esta alternativa de aprendizaje, sea estudiada, conocida aplicada en el aula.

Pasar la propuesta a Secretaria de Educación de Santander, para presentar los resultados de la aplicación de esta propuesta y los resultados en el examen de estado, lo que ratificará la validez de la aplicación de la misma.

Estas reformas educativas convergen también en la necesidad de repensar la formación de maestros, actualizar los procesos universitarios para que respondan a los desafíos surgidos tanto de los procesos de transformación de los sistemas educativos como de las nuevas demandas que la sociedad le formula a la educación. Una de estas demandas en la formación de maestros, y que modelos como el T basado en el paradigma humanista socio-cognitivo imponen y que por la postergación que ha sufrido en su atención ha deteriorado el prestigio docente, está relacionada el manejo de la información y la actualización de conocimientos específicos de las disciplinas pero también el referido a ese saber específico de los maestros, el saber pedagógico.

La formación de maestros, debe centrarse en desarrollar competencias pedagógicas que le permitan a los docentes asumir la velocidad con que se multiplica el conocimiento, la transformación vertiginosa del conocimiento en información, la necesidad de disponer rápidamente de ella para desenvolverse estratégicamente en contextos complejos y poco anticipables y hacer de su práctica un escenario de reflexión y autoformación, productor de nuevo conocimiento, lo que convierte a su vez a la escuela en un escenario de formación y transformación y no de reproducción.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (1993). *La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación*. La Educación. Revista Interamericana de desarrollo educativo, III(116).
- Aguerrondo, I. (Junio de 1997). *¿Es posible impartir educación de calidad con menores costos?* (OEI, Ed.) Perspectivas Revista Trimestral de Educación Comparada, XXVII(2).
- Alba Pastor, C. y Antón Ares, P. (2008). Aprendizaje permanente del profesorado y TIC. Una experiencia de cooperación al desarrollo en Nicaragua, Paraguay y República Dominicana, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 7 (1), 97-106. [<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>]
- Ausbel, D. et al. (1983). *Psicología Educativa*. Mexico: Trillas.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Alianza.
- Beltran, F. (1998). *Carácter dependiente de la cultura popular*. Educación y Cultura Popular, 53.
- Bernal Martínez, H. (Enero - Junio de Enero - Junio 2004). *Efectos de la globalización en la cultura y la educación desde la visión latinoamericana*. Interlenguajes, 4(1), 27 - 42.
- Bigge, M. L. (1985). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas.
- Botero, D. (2001). *América Latina, cuatro veces enajenada en la función de pensar* (Vol. Educación en la globalización). Medellín: Ateneo.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. En I. C. ICFES, Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá D.C. : Arfo Editores e Impresos Ltda. .
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona : Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological system Theory*. Revista Vasta, 187 - 249.
- Bruner, J. (2000). *La educación puerta a la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. S. (2000). *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago de Chile: Preal.

- Cacheiro, M.L. (Coord.) (2014). Educación y Tecnología: Estrategias didácticas para la integración de las TIC. (eBook). Madrid: UNED. ISBN : 978-84-362-6771-6. Serie CanalUNED: <http://canal.uned.es/serial/index/id/683>
- Carlos, F. (1997). *Por un progreso incluyente*. México D.F., México Instituto de estudios educativos y sindicales de América.
- Coll, C et al. (1994). *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires: Santillana.
- Correa Molina, C. (2000). *Aprender y Enseñar en el siglo XXI* (Colección Aula Abierta ed.). Bogotá: Magisterio.
- De Zubiría, J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: McGraw- Hill.
- Diez, E. y Roman Pérez, M. (s/f). *Conceptos básicos de las reformas educativas Iberoamericanas: un modelo de aprendizaje - enseñanza*. Barcelona: Andrés Bello.
- Drucker, P. (1994). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá - Colombia : Editorial Norma.
- Drucker, P. F. (1995). *Ascenso de la sociedad del conocimiento* (Vol. Vol 25). Gerencia Ipae.
- Fariés, N. (2006). *Cómo enseñar las nuevas tecnologías en la escuela de hoy*. Buenos Aires: Circulo Latino.
- Flavell, J. (1970). *Developmental studies of mediated memory*. En R. y. Lipsitt, *Advances in child development and behavior* (Vol. 5). New York: Academic Press.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- Gandarilla, J. (Mayo - Junio de 2000). *De qué hablamos cuando hablamos de globalización? una incursión metodológica desde América Latina*. Quórum, mayo - junio, s.p.
- García Huidrobo, J. E. (1988). *La escuela y la calidad de la educación*. (M. d. Nacional, Ed.) Santafé de Bogotá: Escuela Siglo XXI.
- Gómez Buendía, H. (1998). *Educación : la agenda del siglo XXI : hacia un desarrollo humano*. Bogotá: PNUD.

- Gútiérrez Cuevas, P. (2000). La diversidad socio-cultural en el curriculum de los centros escolares. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4 (1), 2000, 1-13.
- Heller, A. (Julio de 1988). *Los Movimientos culturales como vehículo de cambio*. Revista Nueva Sociedad(96), 39 - 49 .
- Iafrancesco, V. G. (1998). *La investigación pedagógica: una alternativa para el cambio educacional*. Bogotá: Libros y Libros S.A.
- López, L. (1998). *¿Qué clase de cultura genera los medio de comunicación social?* (Vol. Educación y cultura popular). Bogotá: Nueva América.
- Martínez Beltrán, J. (1995). *Enseño a pensar*. Madrid: Bruño.
- Medina, A. y Gómez, R. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educación*, 53 (1), 91-113.
- Medina, A.; Domínguez, M. C. y Sánchez, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación en Educación*, 31 (1), 239-256. Murcia : AIDIPE.
- Medina, A. (2012). Modelos, criterios y pruebas para evaluar las competencias básicas. En Domínguez, M^a.C. & García, P. (coords.). *Tratamiento didáctico de las competencias básicas* (421-457). Madrid: Universitat.
- Mejía, M. R. (1994). *Las nuevas comunicaciones educativas: De lo escrito a lo digital*. Santafé de Bogotá: O.E.I.
- MEN. (1996). *Ley General de Educación: Ley 115 de 1994*. Santafé de Bogotá: Unión Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Hacia un sistema nacional de formación de educadores* (Vol. Serie de Documentos Especiales). Bogotá: Imprenta Nacional.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá - Colombia. Ministerio de Educación Nacional. .
- Niño Díez, J. (1998). *Hacia una nueva educación*. Bogotá: UNESCO - CONVENIO ANDRÉS BELLO .
- Ontoria Peña, A., Gómez, R. J. P. y Molina R. A. (2003). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. Barcelona: Alfaomega.
- Ontoria, A. (2004). *Cómo ordenar el conocimiento usando mapas conceptuales*. México: Alfaomega.

- ONU. (1990). *Conferencia Mundial sobre educación para todos*. Jomtien. Nueva Cork.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje Humano* (Cuarta ed.). Bogotá: Pearson Prentice Hall.
- Ortega, J. (s.f.). *Los retos de una sociedad globalizada*. Cuadernos de Pedagogía(321).
- Papalia, D., Olds S. y Feldman, R. (2004). *Desarrollo humano* (Novena ed.). México: Mc Graw Hill.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Barcelona: Morata S.L.
- Piaget, J. (1964). *Siete estudios de psicología*. Caracas: Labor S.A. .
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía* . Buenos Aires : Crítica Editores .
- Pozo y Gómez Crespo. (1998). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid : Morata.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2001). *¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa*, Cuadernos de Pedagogía, Núm. 298.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Barcelona. Morata S.A.
- Pozo, J. I. (s.f.). *El aprendizaje Estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*.
- Reich, R. (1993). *El trabajo de las naciones*. Editorial Vergara.
- Rodríguez Díaz, M. A. (1998). *Theotonio Dos Santos, la globalización y su impacto en la educación*. En L. S. Francisco, Los retos de la globalización. (pág. 763). Caracas: UNESCO.
- Rodríguez Serna, C. (2015). *Atención educativa al alumnado con dificultades de aprendizaje. Diversidad y Adaptaciones Curriculares en el aula*. Málaga: IC Editorial
- Román Pérez, M. y Díez López, E. (1999). *Aprendizaje y Currículo*. Madrid: EOS. .
- Román Pérez, M. y Díez López, E.. (2005). *Diseños curriculares de aula en el marco de la sociedad del conocimiento*. Madrid: EOS.
- Román Pérez, M. (2004). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Peru: Libro Amigo.

- Sánchez Romero, C. (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. Madrid: UNED.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona, España: Ariel.
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Anaya.
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alianza .
- Tejada Fernandez, J. (2000). *La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias*. Profesorado Revista curriculum y formación de profesorado, 4, 1 - 13.
- Toffler, A. (1995). *La creación de una nueva civilización*. Barcelona: Plaza y Janes S.A.
- Tofler, A. (1985). *La tercera ola*. México. Ediciones Orbis .
- Tonda, P. y Medina, A. (2014). La formación del profesorado en la competencia evaluadora: un camino hacia la calidad educativa. *Enseñanza & Teaching*, 31,167-188.
- Touraine, A. (2013). *El fin de las sociedades*. Paris: Seuil.
- Vasco Montoya, E. (1997). *Propuesta de lineamientos para la formación de maestros en el contexto de los procesos educativos a poblaciones con limitaciones o con capacidades excepcionales*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación.
- Vygotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.
- Zemelman, H. (2010). *Sujeto y Subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible*. (U. Bolivariana, Ed.) Polis(27), 355 - 366.

ANEXO

Diseño curricular de aula - Aplicación práctica- Español y literatura

SEXTO GRADO (BÁSICA SECUNDARIA)

Escuela Normal Superior María Auxiliadora

Guadalupe- Santander - Colombia

El Diseño curricular de Aula supone una concreción del currículum en el aula y por tanto contiene también estos elementos básicos: capacidades – destrezas, valores – actitud como objetivos y contenidos y métodos como medios. Se trata de diseñar (programar) y evaluar el currículum y la cultura en el aula para un curso escolar o un año escolar.

Un Diseño Curricular de Aula consta de programaciones o planificaciones largas (un curso o año escolar) y cortas (mínimo tres, máximo seis por año o curso). De este modo el currículum se secuencía y temporiza en el aula y la sala de clase. Se presenta aquí este modelo válido para todas las Reformas Educativas iberoamericanas de una manera resumida, continuando con la filosofía y propuestas curriculares anteriores, indicando que un desarrollo pormenorizado del mismo y su instrumentación práctica con numerosos ejemplos aparece en la obra Currículum y Programación: Diseños Curriculares de Aula (Román y Díez, 1994 b).

A. Programación o planificación larga (curso o año escolar)

Desarrolla el currículum en el aula a lo largo de un curso escolar, secuenciando en el mismo capacidades – destrezas, valores – actitudes, contenidos y métodos /actividades generales. Trata de respetar la teoría cultural y curricular subyacente en esta obra y ser coherente con los modelos de aprendizaje científico, constructivo y significativo propuestos. Los pasos fundamentales son los siguientes:

<p>A. Programación o planificación larga (un año o curso escolar)</p> <ul style="list-style-type: none">- Evaluación inicial- Modelo T de sector o subsector de aprendizaje (área o asignatura)- Modelos T de unidad de aprendizaje o bloque de contenidos (3 a 6)- Evaluación de objetivos
<p>B. Programaciones de unidad de aprendizaje o bloque de contenido (3 a 6)</p> <ul style="list-style-type: none">- Objetivos fundamentales (capacidades – destrezas y valores – actitudes)- Contenidos significativos (arquitectura del conocimiento)- Actividades como estrategias de aprendizaje.- Evaluación por objetivos

Tabla 4: Elementos fundamentales del Diseño Curricular de Aula.

a. Evaluación inicial:

Indica los conceptos previos, esquemas previos, andamios previos, estructuras previas... que los estudiantes poseen ya aprendidos de cursos anteriores. Para concretar estos supuestos es necesario dar estos pasos:

- Conceptos previos: Se identifican estos de una manera organizada como formas de saber, teniendo en cuenta que un concepto implica la comprensión adecuada de... Estos conceptos previos son imprescindibles para progresar en un sector o subsector de aprendizaje. Se clasifican en dos o tres bloques conceptuales o temáticos, procurando que no excedan de unos quince.
- Destrezas básicas: Las destrezas se concretan en formas de hacer que implican el uso adecuado de... Se especifican unas seis u ocho destrezas básicas que se organizan en dos o tres bloques o capacidades. Se supone que se han adquirido en cursos anteriores y resultan imprescindibles para progresar en el aprendizaje de una disciplina escolar.
- Representación mental: Los bloques de conceptos previos y destrezas básicas se estructuran en una imagen visual (dibujo, estructura, plano...) sacado preferentemente del contexto. Esta imagen visual y sus componentes actúan como andamio previo y organizador previo.

Conviene recordar que aprender desde una perspectiva constructiva y significativa es modificar los andamios y estructuras previas, una vez identificados. De lo contrario el aprendiz no encuentra sentido a lo que aprende y resulta imposible el conflicto cognitivo. Esta imagen visual, como hipótesis de trabajo para el profesor, se trata de convertir en imagen mental y sirve de base para “el repaso” a principio de curso, ajustándola a la realidad concreta de los alumnos. Sirve de partida para nuevos aprendizajes.

b. Modelo T de sector o subsector de aprendizaje (área o asignatura)

En el modelo T, tal como vemos en el gráfico adjunto, integramos para un curso escolar completo estos elementos:

- Capacidades – destrezas: Indican los objetivos fundamentales cognitivos (tres capacidades y cuatro destrezas por capacidad), que queremos desarrollar.
- Valores – actitudes: Muestran los objetivos fundamentales afectivos (tres valores y cuatro actitudes por valor) que pretendemos desarrollar.
- Contenidos (conocimientos): Se presentan de tres a seis bloques de contenidos o bloques temáticos (unidades de aprendizaje) que se pretende aprender a lo largo del año escolar. Cada unidad se divide entre tres y seis apartados.
- Métodos /actividades generales: Se presentan de nueve a doce métodos o actividades generales, como formas de hacer, para ser aprendidas en el curso escolar.

De esta manera de una forma panorámica y global, en un solo folio, integramos todos los elementos del currículum y de la cultura social organizacional para ser aprendida en la escuela a lo largo del curso escolar. Se trata de una fotografía cultural o curricular. Lo denominamos modelo T por que tiene forma de T o modelo doble T, puesto consta de una T de medios (contenidos y métodos / actividades generales) y otra T de objetivos (capacidades - destrezas y valores – actitudes). Se fundamenta en tres teorías básicas del aprendizaje: teoría del interaccionismo social (Feuerstein), teoría del procesamiento de la información (Sternberg) y teoría de la gEstalt, que desarrollamos en otro contexto, tal como antes hemos indicado.

c. Modelos T de unidad de aprendizaje (bloque de contenido):

Las unidades de aprendizaje, o bloques de contenido, integrados en el modelo T de área o asignatura se desarrollan de una manera más detallada y secuenciada en modelos T concretos, del modo siguiente:

- Título de Modelo T de unidad de aprendizaje y temporalización (de 6 a 12 semanas), según la entidad de la unidad.
- Identificación de los objetivos fundamentales en forma de capacidades – destrezas y valores – actitudes: Se seleccionan del Modelo T de área dos capacidades y tres destrezas por capacidad y dos valores y tres actitudes por valor. De esta manera fijamos los objetivos de unidad de aprendizaje.
- Identificación de los medios para conseguir los objetivos: Del modelo T de área se seleccionan los contenidos correspondientes y sus apartados se desarrollan y amplían entre tres y seis subapartados. Los métodos y actividades generales los concretamos en actividades más específicas.

d. Evaluación de objetivos (formativa):

Se pretende evaluar los objetivos programados y su nivel de consecución, por medio de una escala de observación sistemática, individualizada y cualitativa. En ella se incluyen las tres capacidades – las cuatro destrezas por capacidad del Modelo T de sector de aprendizaje (área). Con los tres valores y cuatro actitudes por valor del mismo se elabora otra escala de observación sistemática. De este modo estamos evaluando el nivel de consecución de los objetivos al finalizar el año escolar.

B. Programaciones (planificaciones) cortas de unidad de aprendizaje:

Desarrollan el Modelo T de unidad de aprendizaje y por tanto el título y la temporalización son los mismos. Su pretensión fundamental es articular y secuenciar los contenidos desde la perspectiva de la arquitectura del conocimiento, elaborar actividades como estrategias de aprendizaje y evaluar contenidos y métodos en función de los objetivos. Constan de:

a. Objetivos fundamentales por capacidades – destrezas y valores – actitudes:

Están incluidos en el Modelo T de asignatura, por lo que aquí sólo se pretende redactarlos añadiendo algunos contenidos y métodos que están en dicho Modelo T. No obstante en sentido estricto no sería necesario redactar los objetivos, ya que al trabajar por estrategias de aprendizaje éstas nos indican cómo conseguir dichos objetivos que están claros de una manera simplificada.

b. Contenidos significativos: Arquitectura del conocimiento:

Los contenidos incluidos en el Modelo T de asignatura se presentan de una manera esquemática y son presignificativos, por lo cual es necesario ampliarlos y darles una auténtica significación. Ello se consigue por medio de la arquitectura del conocimiento, articulando en forma de redes conceptuales, marcos conceptuales y mapas conceptuales un proceso cíclico de aprendizaje inductivo – deductivo o a la inversa, favorecedor del aprendizaje constructivo y reconstructivo y también del aprendizaje significativo supraordenado, subordinado y coordinado. Su sentido, utilidad y formas de actuación didáctica ya han sido aclarados anteriormente. Conviene recordar que los marcos y redes conceptuales los elabora el profesor y los mapas y esquemas conceptuales los alumnos.

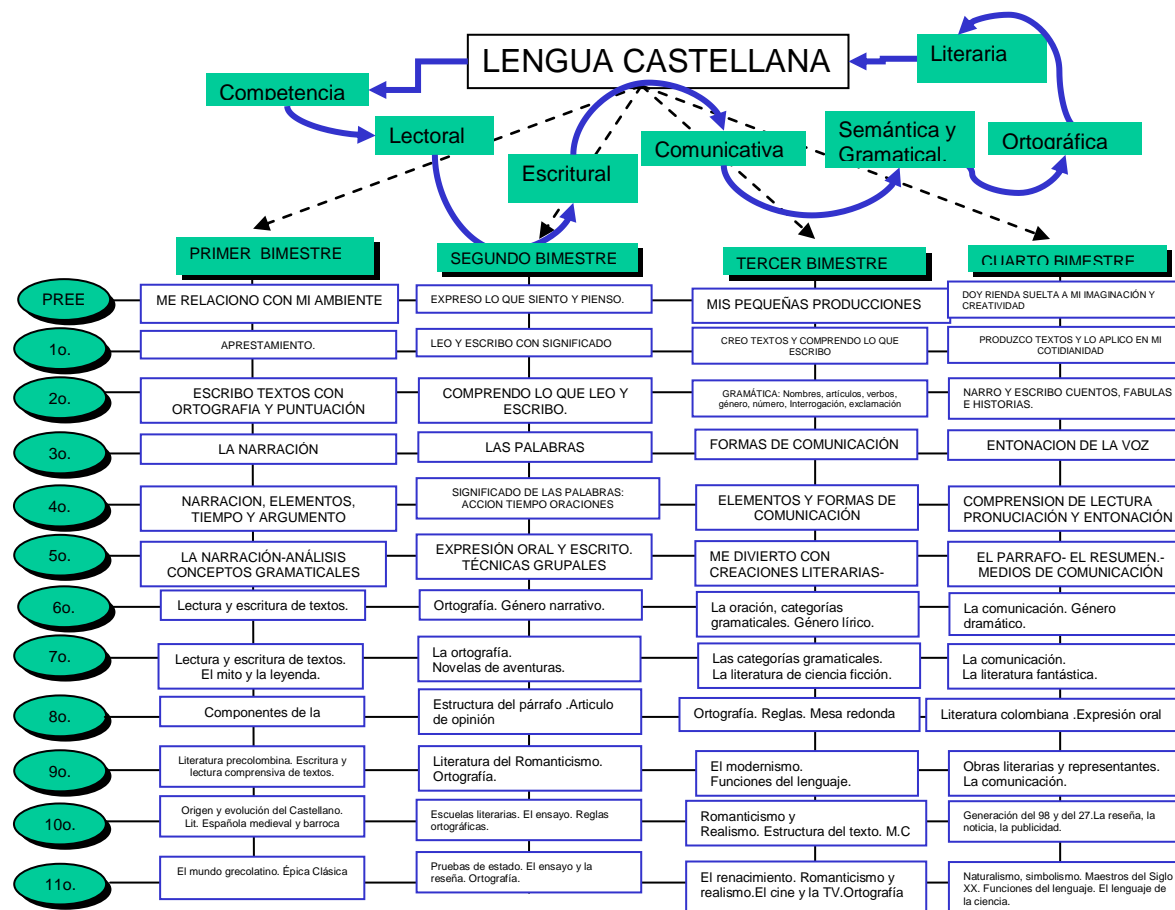
c. Actividades como estrategias de aprendizaje:

En el modelo T de asignatura se tiene por un lado objetivos fundamentales en forma de capacidades – destrezas y de valores actitudes y por otro contenidos y métodos – actividades específicas, pero no existe ninguna relación entre todos estos elementos. O de otro modo el modelo T, entendido así, podría también servir de modelo programador de la Escuela Clásica y de la Escuela Activa integradas, sin necesidad desarrollar capacidades y valores de una manera explícita. En la Escuela Clásica se hacen actividades para aprender contenidos y en la Escuela Activa para aprender métodos, actuando en un caso los contenidos como fines y en otro los fines son los métodos.

Pero en un modelo de aprender a aprender enseñando a aprender, es necesario explicitar la forma de enseñar a pensar, desarrollando capacidades y valores. Esta forma no es otra que el desarrollo de estrategias de aprendizaje, en las que decimos que por medio de contenidos y métodos desarrollamos determinadas destrezas y también determinadas actitudes, que a su vez desarrollan capacidades y valores. En este caso hablamos de dos tipos de estrategias unas que desarrollan destrezas, por medio de contenidos y métodos (enseñan a pensar) y otras que desarrollan además actitudes (potencian la afectividad), también por medio de contenidos y métodos. Evaluación por objetivos (por capacidades) de contenidos y métodos:

La evaluación de objetivos y por objetivos sólo es posible si se organizan las actividades en forma de estrategias de aprendizaje orientadas al desarrollo de capacidades y valores. En este contexto surge la evaluación de contenidos y métodos en función de los objetivos (evaluación por objetivos o por capacidades). Son las estrategias de aprendizaje quienes actúan como criterios de evaluación y bastaría construir pruebas de evaluación a partir de una estrategia de aprendizaje o varias.

MARCO CONCEPTUAL GENERAL DEL AREA DE LENGUA CASTELLANA



Diseño Curricular de Aula: Aplicación Práctica
Lengua Castellana
Sexto Grado (Básica Secundaria)

CONTENIDOS CONCEPTUALES	PROCEDIMIENTOS - MÉTODOS
-------------------------	--------------------------

PLANIFICACIÓN LARGA (anual)

ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA

SEXTO GRADO EDUCACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA

ESTUDIANTES ENTRE 10-14 AÑOS

1.- EVALUACIÓN INICIAL

2.- MODELO T DE ASIGNATURA

3.- MODELOS T DE UNIDADES DE APRENDIZAJE

4.-EVALUACIÓN FORMATIVA (de objetivos):

- de capacidades – destrezas y
- de valores - actitudes

PLANIFICACIÓN LARGA.

EVALUACIÓN INICIAL.

- Identificar conceptos previos.
 - Géneros literarios: lírico, narrativo y dramático
 - La narración: el narrador, los personajes y el argumento
 - La descripción
 - Figuras literarias: metáfora, hipérbole
 - Uso de b y v; g y j; c,s,z
 - Diptongo, triptongo y hiato
 - Signos de puntuación: (. , ; : ” () - ¡ ¿)
 - Acentuación
 - Sinónimos y antónimos
 - Palabras homónimas y homófonas
 - El párrafo y el resumen
 - Categorías de la realidad (artículo, sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio)
 - La oración y sus partes
 - Clases de oraciones
 - Sufijos y prefijos
- Clasificación de los diferentes ejes de referencia
 - + Literatura:
 - Géneros literarios: narrativo, lírico y dramático
 - La narración: el narrador, los personajes y el argumento
 - Cuentos y fábulas
 - + Ortografía:
 - Uso de b y v; g y j; c,s,z
 - Diptongo, triptongo y hiato
 - Signos de puntuación: (. , ; : ” () - ¡ ¿)
 - + Semántica y comunicación:
 - Sinónimos y antónimos
 - Palabras homónimas y homófonas
 - El párrafo y el resumen
 - + Gramática:
 - Categorías gramaticales (artículo, sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio)
 - La oración y sus partes
 - Clases de oraciones
 - Sufijos y prefijos

<p>1.Lecto-escritura, semillero de cultura</p> <ul style="list-style-type: none">• Cuéntamelo todo: La narración<ul style="list-style-type: none">- El mito- La leyenda- La fábula- El cuento• El poder de las palabras<ul style="list-style-type: none">- La sílaba: Los sonidos y las letras- El acento: Clases de palabras según el acento- La tilde diacrítica- Uso de b y la v- Las mayúsculas y las abreviaturas- Uso de la m- Uso de la ll y la y- Signos de puntuación: punto y seguido, punto y aparte y punto final. <p>2) Leer para escribir, escribir para ser leído</p> <ul style="list-style-type: none">• Un mundo lleno de aventuras<ul style="list-style-type: none">- Novelas de aventura: Definición- Características- Las mejores novelas de aventuras• Sintaxis creativa<ul style="list-style-type: none">- La oración y sus partes- El sustantivo, el adjetivo, el verbo y el adverbio• Un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar.<ul style="list-style-type: none">- Los determinantes: el artículo.- Los determinantes demostrativos y los posesivos- Determinantes interrogativos y exclamativos- Determinantes relativos. <p>3) Lenguaje, ventana abierta para la imaginación y la ficción</p> <ul style="list-style-type: none">• Novelas de ciencia ficción<ul style="list-style-type: none">- Definición- Causas de su origen- Temas principales• Cuenta lo que piensas, cuenta tus ideas<ul style="list-style-type: none">- Lenguaje, lengua y habla- La producción de la voz, articulación y pronunciación- Los elementos de la comunicación- La comunicación no verbal <p>4)Abriendo puertas para la creación poética y la actuación</p> <ul style="list-style-type: none">• Expresa sentimientos: lágrimas, gestos y risas<ul style="list-style-type: none">- La creación poética- El teatro• Las palabras cobran vida según la intención comunicativa<ul style="list-style-type: none">- Sinónimos y antónimos- Prefijos y sufijos- Palabras homófonas, homógrafas y parónimas- Los tecnicismos- La exposición oral- La expresión de las ideas• Comunica e impacta con tus mensajes<ul style="list-style-type: none">- El afiche- La historieta- Los textos instructivos- El periódico	<p>1.Utilización de habilidades lingüísticas y no lingüísticas en diversas situaciones.</p> <p>2.Comprensión de textos orales</p> <p>3.Producción de textos escritos adaptados a diferentes situaciones.</p> <p>4. Análisis, comentario y juicio personal de textos orales y escritos</p> <p>5. Uso adecuado del diccionario</p> <p>6. Lectura de textos en voz alta utilizando la pronunciación, un ritmo, y una entonación adecuados.</p> <p>7.Identificación y utilización de normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas.</p> <p>8. Intercambio de opiniones, sobre temas de interés, por medio de debates</p> <p>9.Utilización de diversas fuentes escritas</p> <p>10.Análisis y observación de textos orales y escritos</p> <p>11.Resumen de textos escritos</p> <p>12. Análisis de estructuras básicas de la lengua</p> <p>13.Construcción de oraciones en función de criterios dados</p> <p>14.Dramatización de situaciones u comprensión de las mismas</p> <p>15. Lectura y análisis de obras de literatura, (parte externa interna) en función de los diversos géneros literarios.</p>	
CAPACIDADES – DESTREZAS	OBJETIVOS	VALORES ACTITUDES
<p>1. Comprensión</p> <p>a) Lectura comprensiva</p> <p>b) Contrastar información</p> <p>c) Interpretar</p> <p>d) Adecuación idea –discurso(según tipo)</p> <p>2. Expresión Oral</p> <p>a)Saber escuchar</p> <p>b)Exposición correcta de ideas</p> <p>c)Organización del propio discurso</p> <p>d)Fluidez verbal</p> <p>3.Expresión escrita</p> <p>a)Ortografía</p> <p>b)Grafismos</p> <p>c)Producir mensajes</p> <p>d) Descripción de hechos</p>	<p>1.Responsabilidad.</p> <p>a)Puntualidad.</p> <p>b)Esfuerzo.</p> <p>c)Sentido común.</p> <p>d)Respeto a las normas.</p> <p>2.Convivencia.</p> <p>a)Ayudar.</p> <p>b)Trabajo en equipo.</p> <p>c)Respetar.</p> <p>d)Empatía.</p> <p>3.Autoestima</p> <p>a)Expresar opiniones</p> <p>b)Creatividad</p> <p>c)Espontaneidad</p> <p>d)Sinceridad</p>	

MODELO T DE ASIGNATURA GRADO 6°

**MODELO T DE UNIDAD DE APRENDIZAJE
LECTO-ESCRITURA, SEMILLERO DE CULTURA (1)
(10 semanas)**

CONTENIDOS.	PROCEDIMIENTOS – MÉTODOS
<p>1) <i>Lecto-escritura, semillero de cultura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuéntamelo todo: la narración <ul style="list-style-type: none"> - El mito - La leyenda - La fábula - El cuento • El poder de las palabras <ul style="list-style-type: none"> - La sílaba: Los sonidos y las letras - El acento: Clases de palabras según el acento - La tilde diacrítica - Uso de b y la v - Las mayúsculas y las abreviaturas - Uso de la m - Uso de la ll y la y - Signos de puntuación: punto y seguido, punto y aparte y punto final. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias para la comprensión de textos orales: interpretando sus ideas básicas, inventando otros finales posibles. 2. Análisis, comentario y juicio personal de textos orales y escritos de diferente género. 3. Utilización de las habilidades lingüísticas y no lingüísticas en diferentes situaciones. 4. Uso de técnicas diversas para la comprensión de textos escritos 5. Lectura de textos en voz alta utilizando la pronunciación, un ritmo, y una entonación adecuados, teniendo en cuenta el género literario del texto. 6. Comprensión de textos orales 7. Lectura y análisis de obras de literatura, en función de los diversos géneros literarios. 8. Observación e identificación de regularidades sintácticas, morfológicas y ortográficas en textos diversos. 9. Uso adecuado del diccionario 11. Utilización de juegos didácticos para la aplicación de las normas ortográficas. 12. Análisis y creación de textos utilizando los signos de puntuación, teniendo en cuenta los diferentes géneros literarios.
CAPACIDADES / DESTREZAS OBJETIVOS VALORES / ACTITUDES	
<p>1. Expresión Oral a) Lectura comprensiva b) Organización del propio discurso c) Fluidez verbal d) Interpretar</p> <p>2. Expresión escrita a) Ortografía b) Grafismos c) Descripción de hechos d) Exposición correcta e ideas</p>	<p>1. Responsabilidad. a) Trabajo en equipo b) Sentido común. c) Respeto a las normas. d) Ayudar</p> <p>2. Autoestima a) Expresar opiniones b) Creatividad c) Espontaneidad d) Respetar</p>

**MODELO T DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (2)
LEER PARA ESCRIBIR, ESCRIBIR PARA LEER
(10 semanas)**

CONTENIDOS.	PROCEDIMIENTOS – MÉTODOS
<p>2) <i>Leer para escribir, escribir para ser leído</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Un mundo lleno de aventuras <ul style="list-style-type: none"> - Novela de aventuras: Definición. - Características - Las mejores novelas de aventuras. • Sintaxis creativa <ul style="list-style-type: none"> - La oración y sus partes - El sustantivo, el adjetivo, el verbo y el adverbio • Un lugar para cada cosa y cada cosa en su Lugar. <ul style="list-style-type: none"> - Los determinantes: el artículo. - Los determinantes demostrativos y posesivos. - Determinantes interrogativos, Exclamativos. - Determinantes relativos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso adecuado del diccionario 2. Lectura de textos en voz alta utilizando la pronunciación, un ritmo, y una entonación adecuados. 3. Identificación y utilización de normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas. 4. Utilización de diversas fuentes escritas 5. Análisis y observación de textos orales y escritos 6. Análisis de estructuras básicas de la lengua: creación de relatos, construcción de frase con los elementos estudiados. 7. Construcción de oraciones en función de criterios dados 8. Observación e identificación de regularidades y normas sintácticas, morfológicas u ortográficas en diferentes textos; análisis de frases, redacción de cartas. 9. Análisis y creación de textos utilizando los signos de puntuación, teniendo en cuenta los diferentes géneros literarios.
CAPACIDADES / DESTREZAS OBJETIVOS VALORES / ACTITUDES	

1. Comprensión a) Lectura comprensiva b) Fluidez verbal c) Dicción d) Producción de mensajes 2.Expresión escrita a)Ortografía b)Grafismos c)Exposición correcta de ideas d)Descripción de hechos	1.Responsabilidad. a)Expresar Opiniones b)Esfuerzo. c)Sentido común. d)Respeto a las normas. 3.Autoestima a)Trabajo en equipo b)Creatividad c)Espontaneidad d)Sinceridad
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

MODELO T DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (3)
LENGUAJE VENTANA ABIERTA PARA LA IMAGINACIÓN
(10 semanas)

CONTENIDOS CONCEPTUALES	PROCEDIMIENTOS - MÉTODOS
<p>3) <i>Lenguaje, ventana abierta para la imaginación y la ficción</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Novelas de ciencia ficción <ul style="list-style-type: none"> - Definición - Causas de su origen - Temas principales - Los mejores de ciencia-ficción • Cuenta lo que piensas, cuenta tus ideas <ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje, lengua y habla - La producción de la voz, articulación y pronunciación - Los elementos de la comunicación - La comunicación no verbal 	1.Utilización de habilidades lingüísticas y no lingüísticas en diversas situaciones. 2. Codificación de mensajes: correspondencia imagen – texto para desarrollar la interpretación y la atención 3.Adecuación de la expresión y la entonación a distintas situaciones, ya sea contar anécdotas, leer un cuento, recitar poema, hablar con los demás, cantar canciones o simular distintos estados anímicos. 4. Análisis, comentario y juicio personal de textos orales y escritos 5. Uso adecuado del diccionario 6. Intercambio de opiniones, sobre temas de interés, por medio de debates 7. Observación e identificación de regularidades y normas sintácticas, morfológicas u ortográficas en diversos textos. 8.Análisis y observación de textos orales y escritos 9.Decodificación y codificación de textos escritos 10. Análisis de estructuras básicas de la lengua 11.Análisis de mensajes publicitarios
CAPACIDADES – DESTREZAS ACTITUDES	OBJETIVOS VALORES
1. Expresión Oral a)Saber escuchar b)Exposición correcta de ideas c)Ampliar vocabulario d)Fluidez verbal 2.Expresión escrita a)Ortografía b)Grafismos c)Producir mensajes d) Descripción de hechos	1.Convivencia. a)Respeto a las normas. b)Trabajo en equipo. c)Respetar. d)Empatía 2.Autoestima a)Expresar opiniones b)Creatividad c)Espontaneidad d)Sinceridad

MODELO T DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (4)
ABRIENDO PUERTAS PARA LA CREACIÓN POÉTICA Y LA ACTUACIÓN
(10 semanas)

CONTENIDOS CONCEPTUALES		PROCEDIMIENTOS - MÉTODOS	
<p>4) <i>Abriendo puertas para la creación poética y la actuación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa sentimientos: Lágrimas, gestos y risas. <ul style="list-style-type: none"> - La creación poética - El teatro • Las palabras cobran vida según la intención comunicativa <ul style="list-style-type: none"> - Sinónimos y antónimos - Prefijos y sufijos - Palabras homófonas, homógrafas y parónimas - Los tecnicismos - La exposición oral - La expresión de las ideas • Comunica e impacta con tus mensajes <ul style="list-style-type: none"> - El afiche - La historieta - Los textos instructivos - El periódico 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilización de habilidades lingüísticas y no lingüísticas en diversas situaciones. 2. Adaptación de la expresión a diferentes situaciones. 3. Análisis, comentario y juicio personal de textos orales y escritos 4. Uso adecuado del diccionario 5. Lectura de textos en voz alta utilizando la pronunciación, un ritmo, y una entonación adecuados. 6. Identificación y utilización de normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas. 7. Utilización de diversas fuentes escritas 8. Análisis y observación de textos orales y escritos 9. Resumen de textos escritos 10. Construcción de oraciones en función de criterios dados 11. Realización de lecturas poéticas con sus exigencias 12. Adecuación lenguaje – gesto 13. Dramatización de situaciones y comprensión de las mismas. 	
CAPACIDADES – DESTREZAS		OBJETIVOS	VALORES
ACTITUDES			
<p>1. Comprensión</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Lectura comprensiva b) Contrastar información c) Interpretar d) Argumentar <p>2. Expresión oral</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Dicción b) Entonación c) fluidez verbal d) Articulación 		<p>1. Responsabilidad.</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Puntualidad. b) Esfuerzo. c) Sentido común. d) Respeto a las normas. <p>2. Autoestima</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Expresar opiniones b) Creatividad c) Espontaneidad d) Trabajo en Equipo 	

EVALUACIÓN DE OBJETIVOS (formativa)
EVALUACIÓN DE CAPACIDADES -DESTREZAS

EVALUACIÓN DE OBJETIVOS X CAPACIDADES - DESTREZAS														
ESTUDIANTES														
	COMPENSIÓN	LECTURA COMPENSIVA	CONSTRASTAR INFORMACIÓN	INTERPRETAR	ADECUACIÓN IDEA-DISCURSO	EXPRESIÓN ORAL	SABER ESCUCCHAR	EXPOSICIÓN CORRECTA DE IDEAS	ORGANIZACIÓN DEL PROPIO DISCURSO	FLUIDEZ VERBAL	EXPRESIÓN ESCRITA	ORTOGRAFÍA	GRAFISMOS	DESCRIPCIÓN DE HECHOS
A ₁														
A ₂														
A ₃														
A ₄														
A ₅														
A ₆														
A ₇														
A ₈														
A ₉														
A ₁₀														
A ₁₁														
A ₁₂														
A ₁₃														
A ₁₄														
A ₁₅														
A ₁₆														
A ₁₇														
A ₁₈														

EVALUACIÓN DE OBJETIVOS DE VALORES - ACTITUDES

ESTUDIANTES	RESPONSABILIDAD	PUNTUALIDAD	ESFUERZO	SENTIDO COMÚN	RESPECTO A LAS NORMAS	CONVIVENCIA	AYUDAR	TRABAJO EN EQUIPO	RESPETAR	EMPATÍA	AUTOESTIMA	EXPRESAR OPINIONES	CREATIVIDAD	ESPONTANEIDAD	SINCERIDAD
A ₁															
A ₂															
A ₃															
A ₄															
A ₅															
A ₆															
A ₇															
A ₈															
A ₉															
A ₁₀															
A ₁₁															
A ₁₂															
A ₁₃															
A ₁₄															
A ₁₅															
A ₁₆															
A ₁₇															
A ₁₈															
A ₁₉															
A ₂₀															
A ₂₁															
A ₂₂															
A ₂₃															
A ₂₄															
A ₂₅															
A ₂₆															
A ₂₇															

PLANIFICACIÓN CORTA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (1): LENGUA CASTELLANA
6º AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

LECTO-ESCRITURA, SEMILLERO DE CULTURA

OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO

- Objetivos por capacidades y valores
- Objetivos por destrezas y actitudes

CONTENIDOS SIGNIFICATIVOS

(ARQUITECTURA DEL CONOCIMIENTO)

- Marco conceptual
- Red conceptual de asignatura
- Red conceptual de unidad de aprendizaje
- Red conceptual de tema
- Mapa conceptual

**ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE**

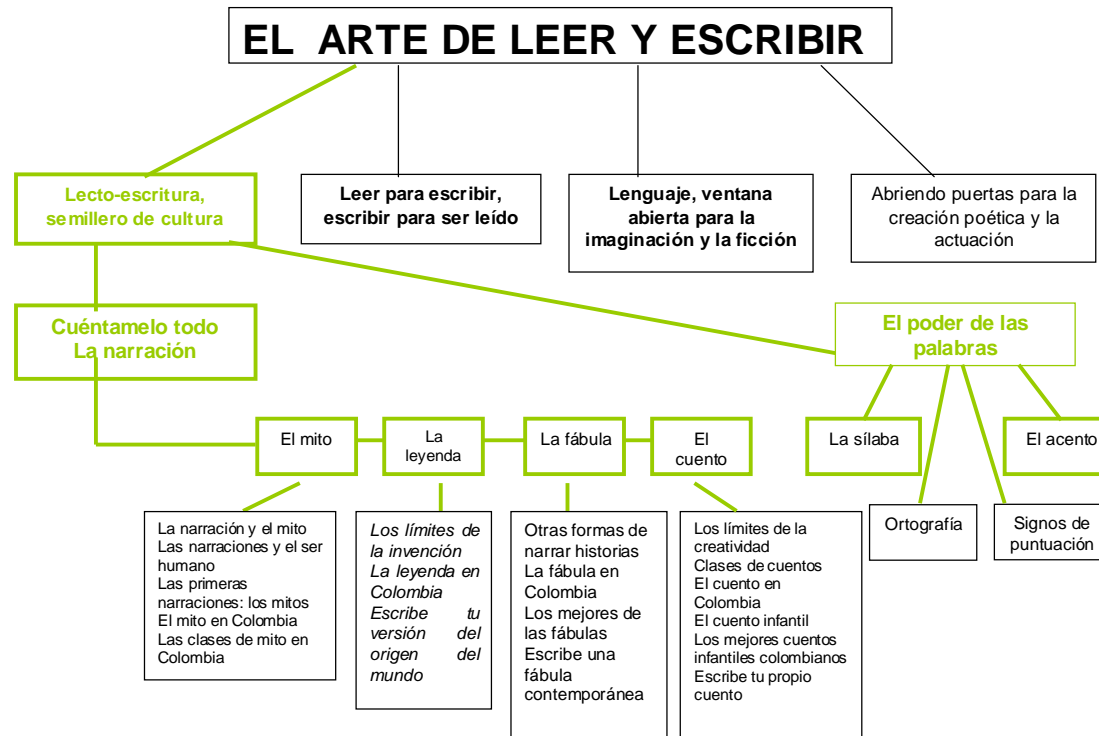
- Tarea 1
- Tarea 2

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

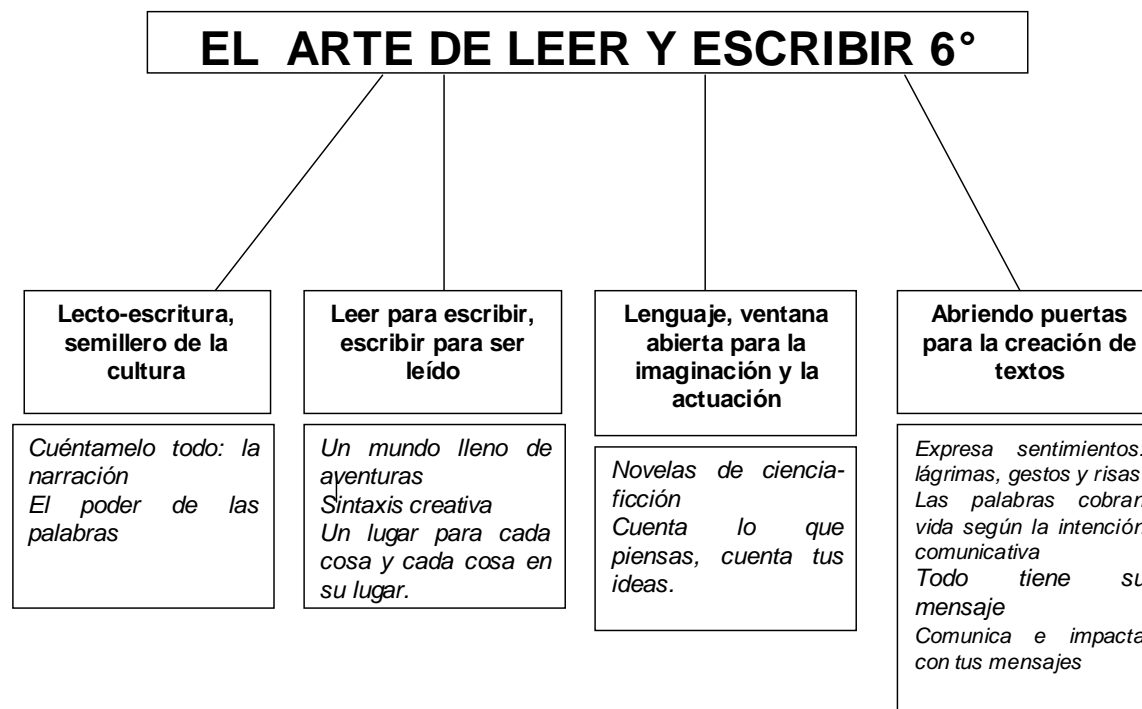
OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO (1)

OBJETIVOS POR CAPACIDADES - DESTREZAS	
<p>Capacidad 1: Expresión oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura comprensiva • Organización del propio discurso • Fluidez verbal • Interpretar <p>Capacidad 2: Expresión escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía • Grafismos • Descripción de hechos • Exposición correcta de ideas 	
OBJETIVOS POR VALORES -ACTITUDES	
<p>Valor 1: Responsabilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Sentido común • Respeto a las normas • Ayudar <p>Valor 2: Autoestima</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresión de ideas • Creatividad • Espontaneidad • Respetar 	

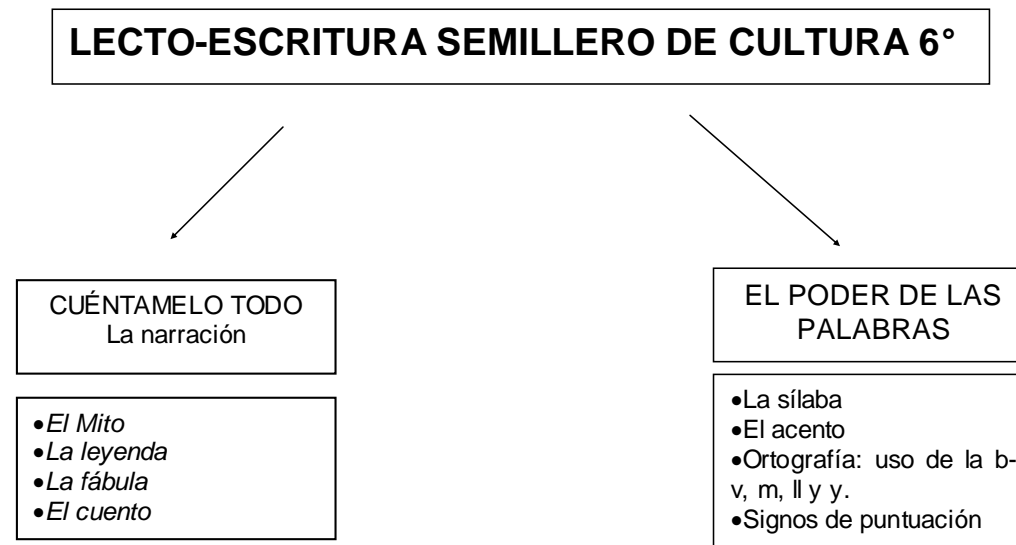
Arquitectura del conocimiento I: MARCO CONCEPTUAL (1)



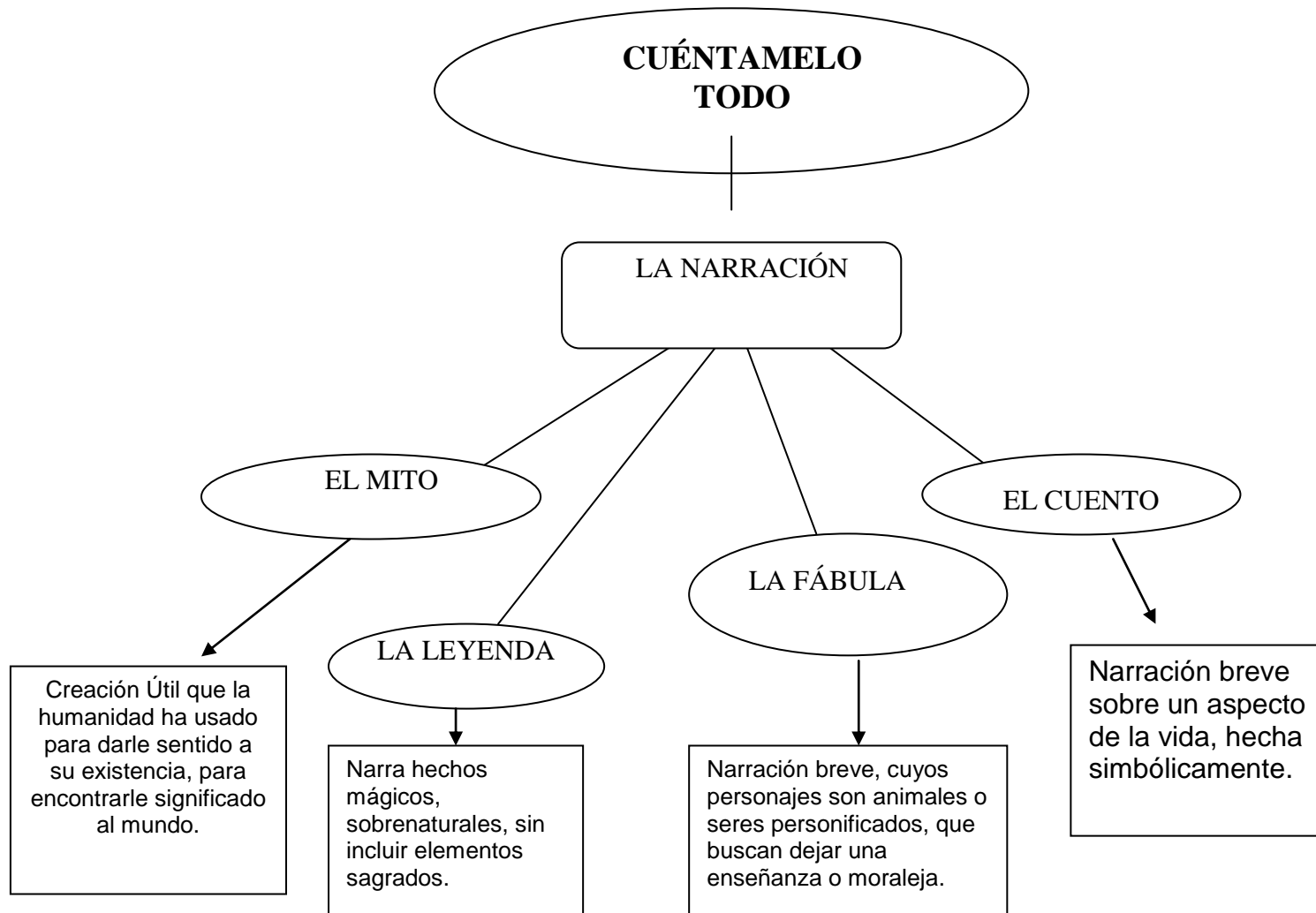
Arquitectura del conocimiento II: RED CONCEPTUAL DE ASIGNATURA



Arquitectura del conocimiento III: RED CONCEPTUAL DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (1)



Mapas conceptuales: Lengua castellana 6º grado de la básica
Arquitectura del conocimiento IV: MAPA CONCEPTUAL I



ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (1)

CAPACIDAD: Expresión oral		TAREA 1 TAREA 2		VALOR: Responsabilidad		
Expresión oral				VALOR: Autoestima		
DESTREZAS		CONTENIDOS		ACTITUDES		
1. Lectura comprensiva		La multiplicidad de manifestaciones literarias de todos los géneros El acercamiento a los mitos, leyendas, fábulas y cuentos especialmente Colombianos.		Analizando y socializando textos de diverso género, estableciendo las diferencias. Leyendo y contando fragmentos cortos obras literarias. Utilizando habilidades lingüísticas y no lingüísticas Creando y narrando textos		Potenciando el respeto a las normas y a las personas Fomentando la creatividad y espontaneidad al dirigirse al grupo Demostrando seguridad en la exposición de sus argumentos
2. Organización del propio discurso		El poder de la palabra: la sílaba, el acento, la tilde diacrítica.		Leyendo textos en voz alta, utilizando pronunciación, ritmo y entonación adecuada. Intercambiando opiniones sobre temas de interés por medio de debates. Redactando textos narrativos, siguiendo las normas. Comentando acontecimientos impactantes de la vida nacional e internacional		Expresando espontáneamente opiniones sobre textos leídos. Respetando opiniones y diferentes puntos de vista. Realizando críticas objetivas y argumentadas. Percibiendo consecuencias derivadas de acontecimientos vividos. Manifestando los sentimientos
3. Exposición correcta de ideas con fluidez verbal		Utilización adecuada de los signos de puntuación y entonación. Creación de textos de diverso estilo.		Leyendo y analizando pequeñas obras en función de diversos géneros literarios. Comprendiendo textos orales Realizando lecturas narrativas con sus características. Narrando aventuras mitológicas. Contando las historias de invención propia.		Fomentando la afectividad en las narraciones. Manteniendo silencio y escuchando atentamente a sus compañeros, cuando narran y declaman. Potenciando la creatividad en la construcción de poesías y diversas narraciones. Asumiendo una postura adecuada
4. Describir hechos e interpretar		Los mitos, las leyendas, las fábulas y los cuentos		Interpretando ideas básicas de las obras. Reconociendo el papel protagónico de los personajes en las obras. Realizando lecturas orales de acuerdo al género y al auditorio al que se dirige.		Potenciando la expresión de las propias opiniones a la hora de argumentarlas. Desarrollando el respeto y la ayuda mutua. Potenciando la imaginación, la originalidad y la iniciativa.

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (1)

DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Lectura comprensiva	La narración El acercamiento a las narraciones, los mitos, leyendas y fábulas especialmente, colombianas	Interpretando y analizando textos de diverso género, estableciendo las diferencias. Leyendo y analizando obras narrativas. Utilizando habilidades lingüísticas y no lingüísticas Creando textos de diferente géneros	Potenciando el respeto a las normas y a las personas Fomentando la creatividad y espontaneidad en los trabajos de equipo.
2. Organización del propio discurso	El poder de la palabra: la sílaba, el acento, la tilde diacrítica.	Redactando textos narrativos teniendo en cuenta los elementos característicos. Intercambiado y analizando textos escritos por los compañeros	Elaborando textos de opinión personal Redactando con coherencia y secuencia lógica Aceptando correcciones
3. Exposición correcta de ideas con fluidez verbal	Utilización adecuada de los signos de puntuación. El lenguaje narrativo	Leyendo y analizando obras literarias en función de diversos géneros literarios. Comprendiendo textos escritos Narrando aventuras	Potenciando la creatividad en la construcción de poesías y diversas narraciones.
4. Describir hechos e interpretar	Mitos, leyendas, fábulas y cuentos.	Analizando las situaciones referidas al sentido figurado. Interpretando ideas básicas de las obras. Reconociendo el papel protagónico de los personajes en las obras relacionándolas con otras del mismo género.	Favoreciendo la expresión de las propias opiniones a la hora de argumentarlas. Desarrollando el respeto y la ayuda mutua. Potenciando la imaginación, la originalidad y la iniciativa.
5. Desarrollar la ortografía y la buena caligrafía	Reglas ortográficas Acentuación y puntuación	Utilizando juegos didácticos para la aplicación de normas ortográficas. Utilizando adecuadamente el diccionario. Observando e identificando regularidades sintácticas, morfológicas, ortográficas en textos diversos. Analizando y creando textos con aplicación de normas ortografías y signos de puntuación.	Potenciando la imaginación y la realización óptima de las tareas. Desarrollando la solidaridad y la ayuda mutua. Fortaleciendo el desarrollo individual y la constancia

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (CAPACIDADES) (1)
(Indicadores de logro)

LENGUA CASTELLANA

EXPRESIÓN ORAL

- Valorar la entonación y pronunciación de las palabras en la lectura de fragmentos de narraciones, mitos, fábulas y leyendas.
- Contar públicamente acontecimientos de la vida cotidiana con la entonación adecuada y fluidez verbal de acuerdo al auditorio al que se dirige.
- Dramatizar pequeños guiones teatrales
- Formular tesis propias
- Exponer correctamente ideas y opiniones con argumentaciones válidas.
- Saber escuchar y saber hacer críticas y sugerencias a creaciones literarias propias y de sus compañeros

EXPRESIÓN ESCRITA

- Redactar experiencias de la vida cotidiana con buena letra y ortografía.
- Interpretar situaciones cotidianas asumiendo una actitud crítica ante las mismas.
- Redactar párrafos con coherencia y secuencia lógica
- Comunicar y comunicarse a través de mensajes lingüísticos y no lingüísticos.

PLANIFICACIÓN CORTA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (2)

LENGUA CASTELLANA: 6º AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

LEER PARA ESCRIBIR, ESCRIBIR PARA SER LEÍDO

OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO

- Objetivos por capacidades y valores
- Objetivos por destrezas y actitudes

CONTENIDOS SIGNIFICATIVOS

(ARQUITECTURA DEL CONOCIMIENTO)

- Marco conceptual
- Red conceptual de asignatura
- Red conceptual de unidad de aprendizaje
- Red conceptual de tema
- Mapa conceptual

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS

DE APRENDIZAJE

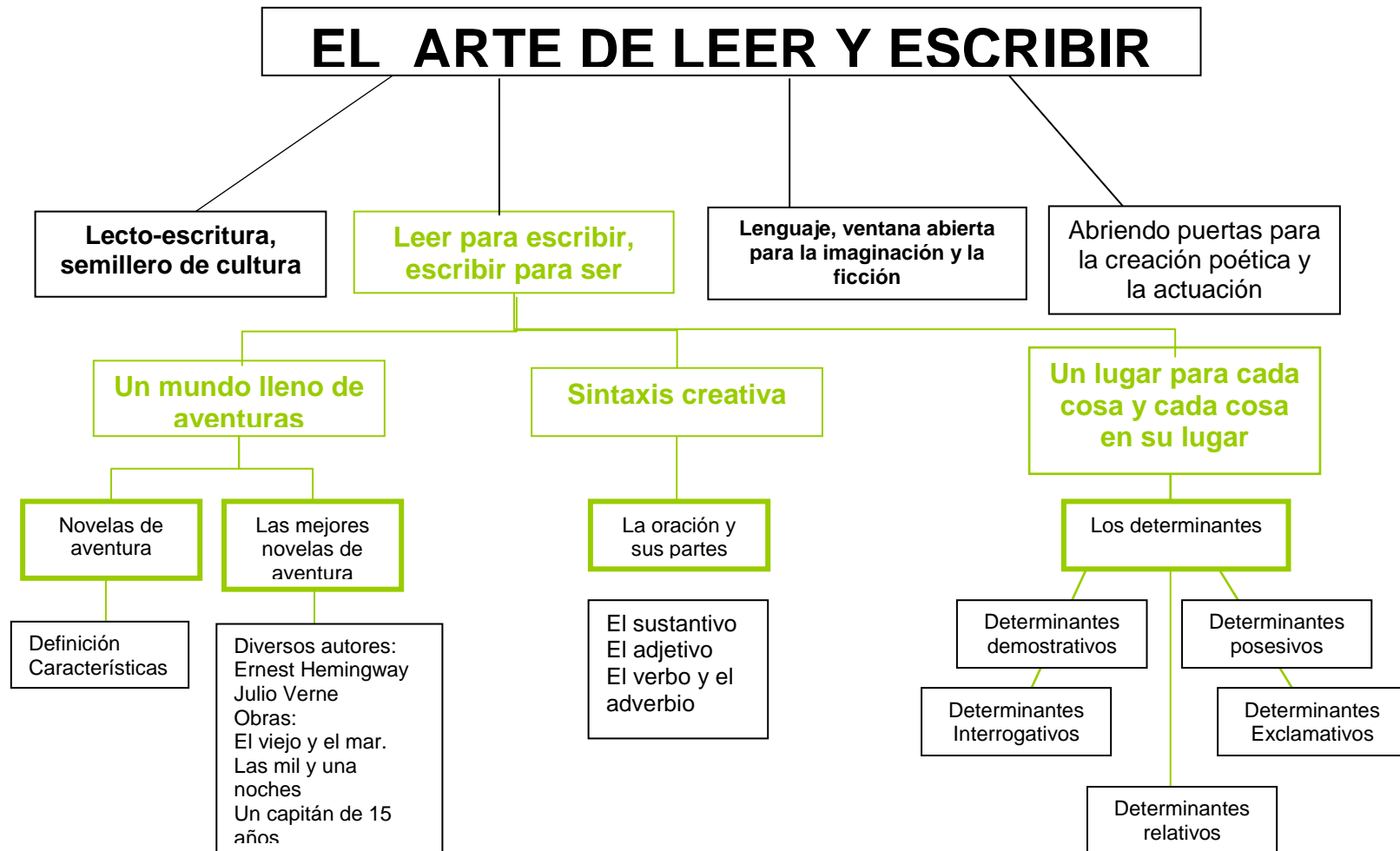
- Tarea 1
- Tarea 2

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

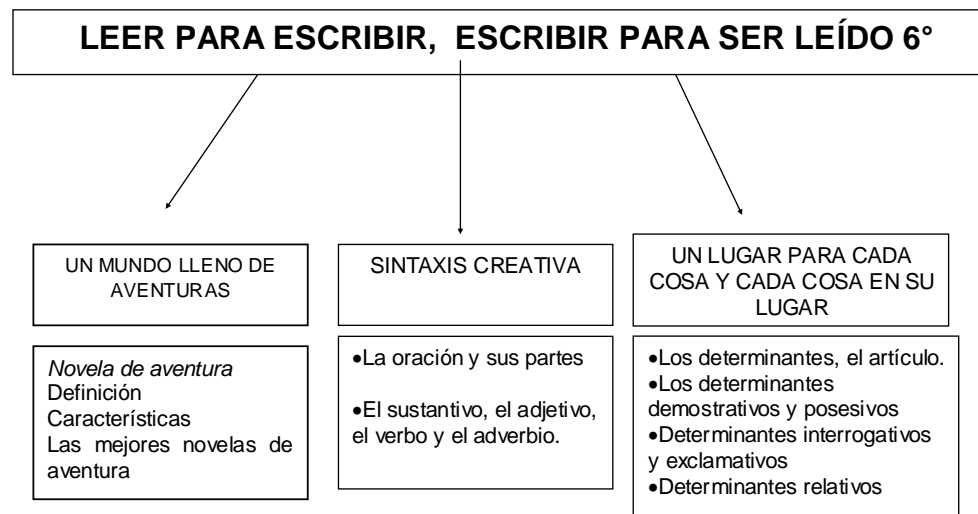
OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO(2)

OBJETIVOS POR CAPACIDADES - DESTREZAS
<p>Capacidad 1: Comprensión</p> <ul style="list-style-type: none">• Lectura compresiva• Fluidez verbal• Dicción• Producción de mensajes <p>Capacidad 2: expresión escrita</p> <ul style="list-style-type: none">• Ortografía• Grafismos• Exposición correcta de ideas• Descripción de hechos
OBJETIVOS POR VALORES -ACTITUDES
<p>Valor 1: Responsabilidad</p> <ul style="list-style-type: none">• Expresar opiniones• Esfuerzo• Sentido común• Respeto a las normas <p>Valor 2: Autoestima</p> <ul style="list-style-type: none">• Trabajo en equipo• Creatividad• Espontaneidad• Sinceridad

Arquitectura del conocimiento I: MARCO CONCEPTUAL (2)



Arquitectura del conocimiento III: RED CONCEPTUAL DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (2)



ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (2)

CAPACIDAD: Comprensión	TAREA 1		VALOR: Responsabilidad
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Lectura comprensiva	La multiplicidad de manifestaciones literarias de todos los géneros El acercamiento a los mitos, leyendas, fábulas y cuentos especialmente Colombianos.	Analizando y socializando textos de diverso género, estableciendo las diferencias. Leyendo y contando fragmentos cortos obras literarias. Utilizando habilidades lingüísticas y no lingüísticas Creando y narrando textos	Potenciando el respeto a las normas y a las personas Fomentando la creatividad y espontaneidad al dirigirse al grupo Demostrando seguridad en la exposición de sus argumentos
2. Exposición correcta de ideas con fluidez verbal	Utilización adecuada de los signos de puntuación y entonación. Creación de textos de diverso estilo.	Leyendo y analizando pequeñas obras en función de diversos géneros literarios. Comprendiendo textos orales Realizando lecturas narrativas con sus características. Narrando aventuras mitológicas. Contando las historias de invención propia.	Fomentando la afectividad en las narraciones. Manteniendo silencio y escuchando atentamente a sus compañeros, cuando narran y declaman. Potenciando la creatividad en la construcción de poesías y diversas narraciones. Asumiendo una postura adecuada
3. Dicción	Producción de la voz Articulación y pronunciación La oración y sus partes	Lectura en voz alta utilizando la pronunciación, un ritmo y una entonación adecuados. Identificación y utilización de normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas Construcción de oraciones en función de criterios dados.	Potenciando el respeto a las normas y a las personas Fomentando la creatividad y espontaneidad al dirigirse al grupo Demostrando seguridad en la exposición de sus argumentos
4. Producción de mensajes	Utilización adecuada de los signos de puntuación y entonación. Creación de textos de diverso estilo.	Interpretando ideas básicas de las obras. Reconociendo el papel protagónico de los personajes en las obras. Realizando lecturas orales de acuerdo al género y al auditorio al que se dirige.	Potenciando la expresión de las propias opiniones a la hora de argumentarlas. Desarrollando el respeto y la ayuda mutua. Potenciando la imaginación, la originalidad y la iniciativa.

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (2)

CAPACIDAD: Expresión escrita	TAREA 2		VALOR: Responsabilidad
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. y 2. Desarrollar la ortografía y la buena caligrafía	Reglas ortográficas Acentuación y puntuación	Utilizando juegos didácticos para la aplicación de normas ortográficas. Utilizando adecuadamente el diccionario. Observando e identificando regularidades sintácticas, morfológicas, ortográficas en textos diversos. Analizando y creando textos con aplicación de normas ortografías y signos de puntuación.	Potenciando la imaginación y la realización óptima de las tareas. Desarrollando la solidaridad y la ayuda mutua. Fortaleciendo el desarrollo individual y la constancia
3. Exposición correcta de ideas con fluidez verbal	Utilización adecuada de los signos de puntuación. El lenguaje narrativo	Leyendo y analizando obras literarias en función de diversos géneros literarios. Comprendiendo textos escritos Narrando aventuras	Potenciando la creatividad en la construcción de poesías y diversas narraciones.
4. Describir hechos e interpretar	Mitos, leyendas, fábulas y cuentos.	Analizando las situaciones referidas al sentido figurado. Interpretando ideas básicas de las obras. Reconociendo el papel protagónico de los personajes en las obras relacionándolas con otras del mismo género.	Favoreciendo la expresión de las propias opiniones a la hora de argumentarlas. Desarrollando el respeto y la ayuda mutua. Potenciando la imaginación, la originalidad y la iniciativa.

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (2) (CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

COMPRENSIÓN

- Dado un texto escrito leerlo comprensivamente, con fluidez verbal.
- Cuenta públicamente acontecimientos de la vida cotidiana con buena dicción, entonación adecuada y fluidez verbal de acuerdo al auditorio al que se dirige.
- Hace uso adecuado de los determinantes en la producción de textos escritos, relacionados con las novelas de aventuras leídas.
- Expresa correctamente ideas y opiniones, reconociendo el uso y funciones de los determinantes interrogativos, exclamativos y relativos.
- Utilizar los determinantes estudiados, según la intención comunicativa

EXPRESIÓN ESCRITA

- Redacta experiencias de la vida cotidiana con buena letra y ortografía.
- Redacta párrafos con coherencia y secuencia lógica.
- Reconoce los determinantes demostrativos y posesivos, su uso y función dentro de la oración gramatical.
- Describe un buen argumento para una novela de aventuras, teniendo en cuenta las características propias.

PLANIFICACIÓN CORTA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (3)

LENGUA CASTELLANA: 6º AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

LENGUAJE, VENTANA ABIERTA PARA LA IMAGINACIÓN

OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO

- Objetivos por capacidades y valores
- Objetivos por destrezas y actitudes

CONTENIDOS SIGNIFICATIVOS

(ARQUITECTURA DEL CONOCIMIENTO)

- Marco conceptual
- Red conceptual de asignatura
- Red conceptual de unidad de aprendizaje
- Red conceptual de tema
- Mapa conceptual

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE

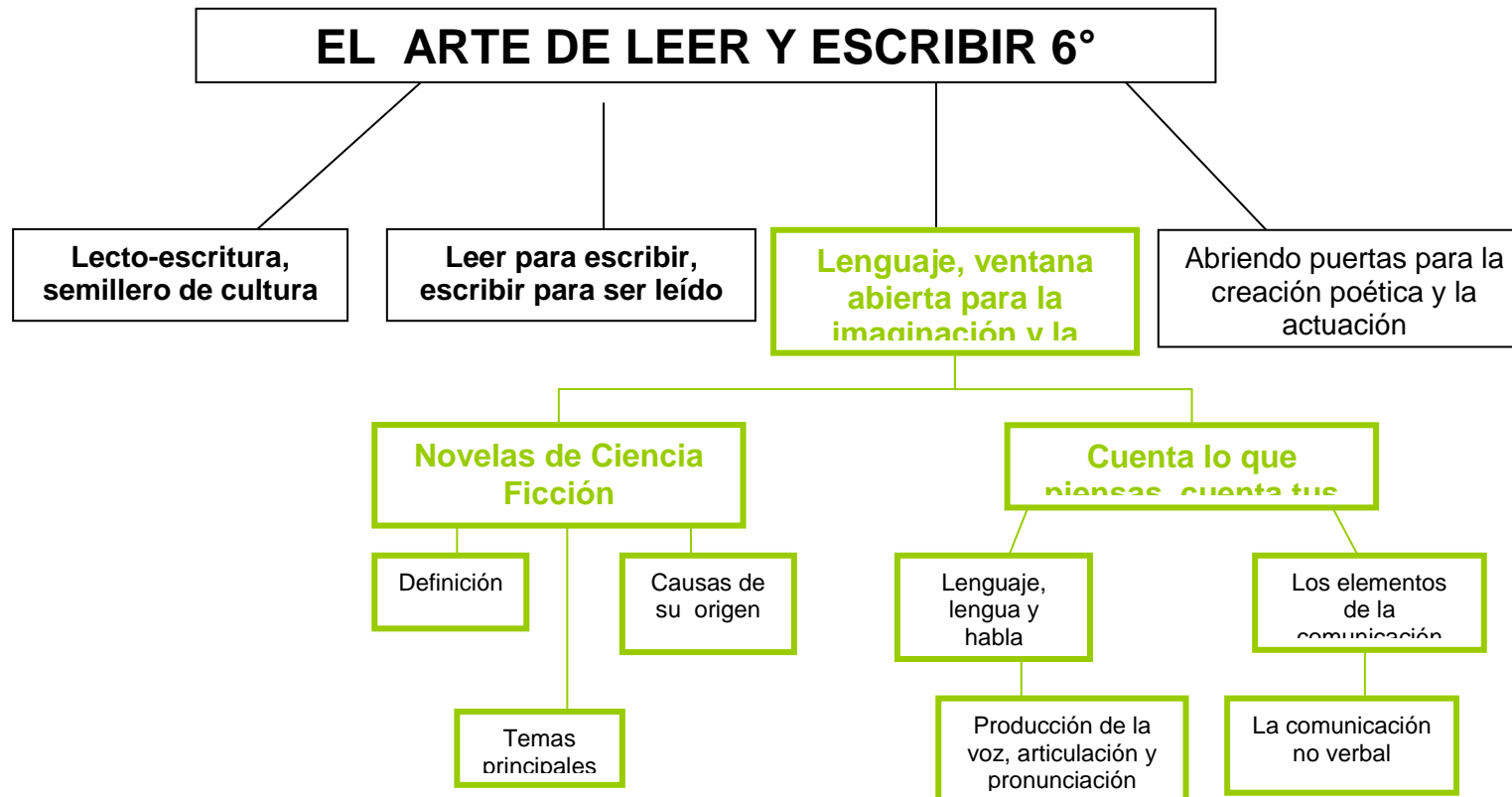
- Tarea 1
- Tarea 2

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

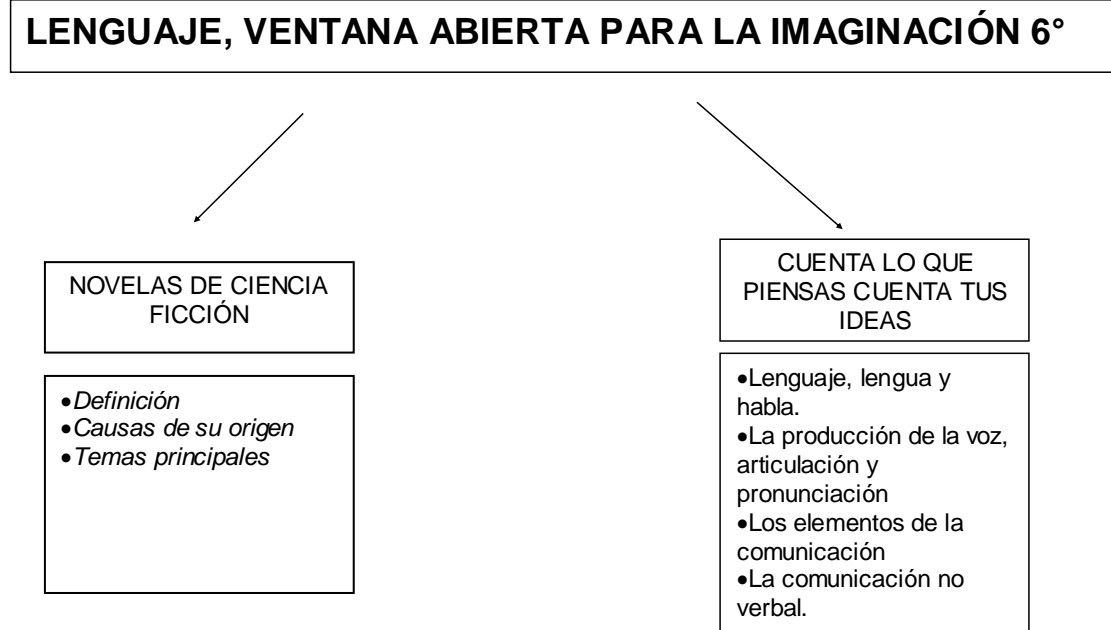
OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO (3)

OBJETIVOS POR CAPACIDADES - DESTREZAS
<p>Capacidad 1: Expresión Oral</p> <ul style="list-style-type: none">• Saber escuchar• Exposición correcta de ideas• Ampliar vocabulario• Fluidez verbal <p>Capacidad 2: Expresión escrita</p> <ul style="list-style-type: none">• Ortografía• Grafismos• Producir mensajes• Descripción de hechos
OBJETIVOS POR VALORES -ACTITUDES
<p>Valor 1: Convivencia</p> <ul style="list-style-type: none">• Respeto a las normas• Trabajo en equipo• Respetar• Empatía <p>Valor 2: Autoestima</p> <ul style="list-style-type: none">• Expresar opiniones• Creatividad• Espontaneidad• Sinceridad

Arquitectura del conocimiento I: MARCO CONCEPTUAL (3)



Arquitectura del conocimiento III: RED CONCEPTUAL DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (3)



ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (3)

CAPACIDAD: Expresión Oral	TAREA 1		VALOR: Convivencia
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Saber escuchar	La comunicación Elementos de la comunicación La comunicación no verbal	Codificando y decodificando mensajes. Leyendo y contando fragmentos cortos obras literarias. Utilizando habilidades lingüísticas y no lingüísticas	Potenciando el respeto a las normas y a las personas Fomentando la creatividad y espontaneidad al dirigirse al grupo Demostrando seguridad en la exposición de sus argumentos Manteniendo silencio y escuchando atentamente a sus compañeros, cuando narran y declaman.
2. Exposición correcta de ideas y fluidez verbal	Utilización adecuada de los signos de puntuación y entonación. Producción de la voz, articulación y pronunciación. Creación de textos de ciencia ficción	Utilizando habilidades lingüísticas y no lingüísticas en diversas situaciones. Adecuación de la expresión y la entonación a distintas situaciones, ya sea contar anécdotas, leer un cuento, recitar un poema, hablar con los demás, cantar canciones o simular distintos estados anímicos. Creando y narrando textos	Fomentando la afectividad en las narraciones. Potenciando la creatividad en la construcción de poesías y diversas narraciones. Asumiendo una postura adecuada Respetando la opinión de los demás. Escuchando diversos puntos de vista.
3. Ampliar vocabulario	Producción de la voz Articulación y pronunciación La oración y sus partes	Lectura en voz alta utilizando la pronunciación, un ritmo y una entonación adecuados. Identificación y utilización de normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas Construcción de oraciones en función de criterios dados.	Compartir con sus compañeros dudas y descubrimientos Trabajando en equipo en la utilización del diccionario.

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (3)

CAPACIDAD: Expresión escrita	TAREA 2		VALOR: Autoestima
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Desarrollar la ortografía y la buena caligrafía	Reglas ortográficas Acentuación y puntuación	Utilizando juegos didácticos para la aplicación de normas ortográficas. Utilizando adecuadamente el diccionario. Observando e identificando regularidades sintácticas, morfológicas, ortográficas en textos diversos. Analizando y creando textos con aplicación de normas ortografías y signos de puntuación.	Potenciando la imaginación y la realización óptima de las tareas. Desarrollando la solidaridad y la ayuda mutua. Fortaleciendo el desarrollo individual y la constancia.
3. Producir mensajes	Decodificación y codificación de textos escritos. Aspectos que se deben tener en cuenta al expresar ideas.		Reconocerse y reconocer en el otro como interlocutor válido en el proceso de comunicación
4. Describir hechos e interpretar	Novelas de ciencia ficción Temas principales y principales obras y autores	Analizando las situaciones referidas al sentido figurado. Interpretando ideas básicas de las obras. Reconociendo el papel protagónico de los personajes en las obras relacionándolas con otras del mismo género.	Favoreciendo la expresión de las propias opiniones a la hora de argumentarlas. Desarrollando el respeto y la ayuda mutua. Potenciando la imaginación, la originalidad y la iniciativa.

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (3)(CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

LENGUA CASTELLANA

EXPRESIÓN ORAL

- Alcanza un manejo adecuado de la lengua española.
- Sabe escuchar a las personas, reconociendo los diferentes elementos necesarios y básicos en toda comunicación humana.
- Sabe escuchar a los compañeros y es capaz de expresar acuerdos y desacuerdos.
- Expresa argumentos claros con relación al tema que se discute, teniendo en cuenta la buena pronunciación y articulación.
- Crea historias propias de ciencia ficción, ampliando el vocabulario adquirido.

EXPRESIÓN ESCRITA

- Redacta las propias experiencias de la vida cotidiana recreándolas y teniendo en cuenta las características de la novela de ciencia ficción, escribiendo con buena letra y ortografía.
- Describe hechos y experiencias de la vida cotidiana, asumiendo una actitud crítica ante los mismos.
- Produce mensajes con coherencia y secuencia lógica

PLANIFICACIÓN CORTA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (4)

LENGUA CASTELLANA: 6º AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

ABRIENDO PUERTAS PARA LA CREACIÓN POÉTICA Y LA ACTUACIÓN

OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO

- Objetivos por capacidades y valores
- Objetivos por destrezas y actitudes

CONTENIDOS SIGNIFICATIVOS

(ARQUITECTURA DEL CONOCIMIENTO)

- Marco conceptual
- Red conceptual de asignatura
- Red conceptual de unidad de aprendizaje
- Red conceptual de tema
- Mapa conceptual

**ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE**

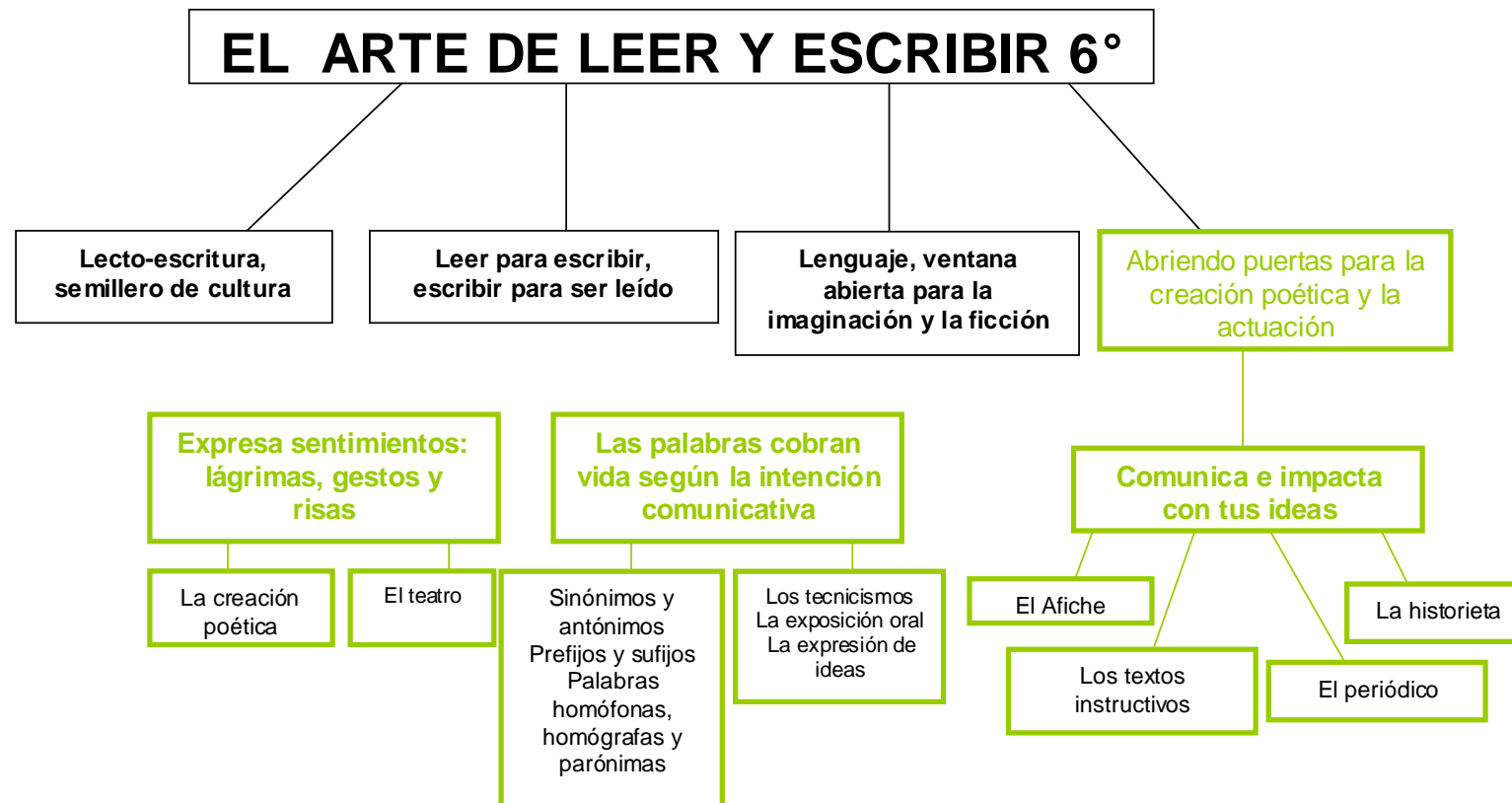
- Tarea 1
- Tarea 2

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

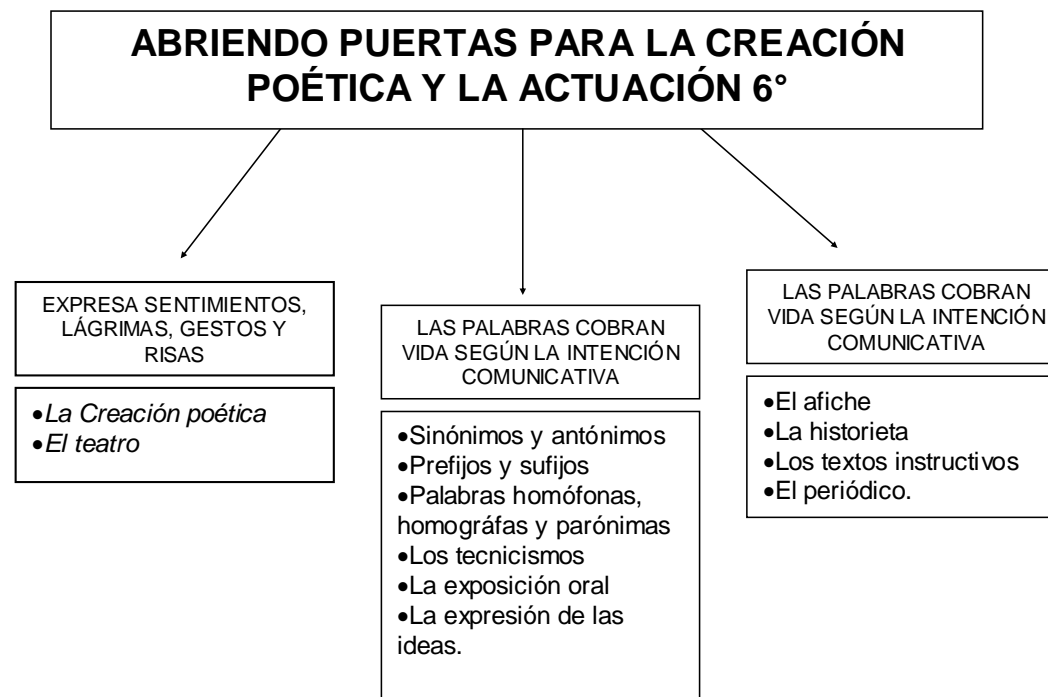
OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO (4)

OBJETIVOS POR CAPACIDADES - DESTREZAS
<p>Capacidad 1: Comprensión</p> <ul style="list-style-type: none">• Lectura comprensiva• Contrastar información• Interpretar• Argumentar <p>Capacidad 2: Expresión oral</p> <ul style="list-style-type: none">• Dicción• Entonación• Fluidez verbal• Articulación
OBJETIVOS POR VALORES -ACTITUDES
<p>Valor 1: Responsabilidad</p> <ul style="list-style-type: none">• Puntualidad• Esfuerzo• Sentido común• Respeto a las normas <p>Valor 2: Autoestima</p> <ul style="list-style-type: none">• Expresar opiniones• Creatividad• Espontaneidad• Trabajo en equipo

Arquitectura del conocimiento I: MARCO CONCEPTUAL (4)



Arquitectura del conocimiento III: RED CONCEPTUAL DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (4)



ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (4)

CAPACIDAD: Comprensión	TAREA 1		VALOR: Responsabilidad
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Lectura comprensiva	La multiplicidad de manifestaciones literarias de todos los géneros, en especial del género dramático. La creación poética y el teatro El afiche, la historieta y el periódico	Analizando y socializando textos de diverso género, estableciendo las diferencias. Leyendo y contando fragmentos cortos obras literarias. Utilizando habilidades lingüísticas y no lingüísticas Creando y narrando textos	Potenciando el respeto a las normas y a las personas Demostrando seguridad en la exposición de sus argumentos Desarrollando la constancia y el trabajo bien hecho. Entregando puntualmente los deberes
2. Contrastar información	Las palabras cobran vida según la intención comunicativa. Sinónimos y antónimos Prefijos y sufijos Palabras homófonas, homógrafas y parónimas Tecnismos	Intercambiando opiniones sobre temas de interés por medio de debates. Redactando textos narrativos, siguiendo las normas. Comentando acontecimientos impactantes de la vida nacional e internacional. Realizan ejemplos comparativos para establecer diferencias.	Expresando espontáneamente opiniones sobre textos leídos. Respetando opiniones y diferentes puntos de vista. Realizando críticas objetivas y argumentadas. Percibiendo consecuencias derivadas de acontecimientos vividos.
3. Interpretar	Expresa sentimientos: lágrimas, gestos y risas. La creación poética y el teatro	Interpretando ideas básicas de las obras. Realizando lecturas orales de acuerdo al género y al auditorio al que se dirige.	Potenciando la expresión de las propias opiniones a la hora de argumentarlas. Desarrollando el respeto y la ayuda mutua. Realizar esfuerzo con sentido común en los juicios que se emitan
4. Argumentar	Utilización adecuada de los signos de puntuación y entonación. Creación de textos de diverso estilo.	Leyendo y analizando pequeñas obras en función de diversos géneros literarios. Comprendiendo textos orales Realizando lecturas narrativas con sus características. Narrando aventuras mitológicas. Contando las historias de invención propia.	Fomentando la afectividad en las narraciones. Manteniendo silencio y escuchando atentamente a sus compañeros, cuando narran y declaman. Potenciando la creatividad en la construcción de poesías y diversas narraciones. Asumiendo una postura adecuada

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (4)

CAPACIDAD: Expresión oral	TAREA 2		VALOR: Autoestima
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Dicción	La exposición oral La expresión de ideas	Lectura de textos en voz alta utilizando la pronunciación, ritmo y entonación adecuada y correcta. Acentuar con elegancia, frasear respetando las pausas y matizar los sonidos.	Expresando las ideas con respeto y sentido común. Desarrollando la creatividad sin afectar las normas básicas de la buena comunicación.
2. Entonación	La creación poética El teatro	Realizar lecturas poéticas y dramáticas cumpliendo sus exigencias. Adecuación de lenguaje – texto Dramatización de situaciones y comprensión de las mismas.	Manejando la espontaneidad sin afectar la otra persona y sin maltratar las normas lingüísticas.
3. Fluidez verbal	El afiche La historieta Los textos instructivos El periódico	Utilizando habilidades lingüísticas y no lingüísticas en diversas situaciones. Adecuación de la expresión y la entonación a distintas situaciones, ya sea contar anécdotas, leer un cuento, recitar un poema, hablar con los demás, cantar canciones o simular distintos estados anímicos. Creando y narrando textos según el estilo	Trabajando en equipo, exponiendo las propias ideas, sin imponerlas y con el máximo de precisión. Respetando y escuchando a los demás, aprendiendo de ellos.
4. Articulación	El punto y modo de articulación Pronunciación	Ejercicios de educación de la voz. Reconocer el triángulo vocálico de Hellwag y representarlo en forma creativa. Ejercitarse en el buen uso de la pronunciación en la comunicación cotidiana.	Teniendo una actitud espontánea, pero respetuosa con la ecología del ambiente.

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

LENGUA CASTELLANA

COMPRENSIÓN

- Reconocerá los significados y usos de sinónimos y antónimos, en diversos textos.
- Mejorará la competencia lingüística, apropiándose de términos semejantes y diferentes.
- Interpreta y argumenta sobre la información presentada en diversos textos.
- A partir de diversos textos contrasta las palabras de acuerdo a sus diferencias y semejanzas.

EXPRESIÓN ORAL

- Redactando experiencias de la vida cotidiana con buena dicción y entonación.
- Utilizando las palabras adecuadas cuando se expresa oralmente.
- Mediante la exposición oral de textos creados con anterioridad, ejercitará la expresión y mejorando la fluidez verbal.
- Realizando ejercicios de expresión oral para educar la voz, manejando apropiadamente el tono, timbre y acentuación de cada uno de los términos del habla.

**DISEÑO CURRICULAR DE AULA
APLICACIÓN PRÁCTICA
ESPAÑOL Y LITERATURA
SEPTIMO GRADO (BÁSICA SECUNDARIA)**

A. PLANIFICACIÓN LARGA (anual)

ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA

SÉPTIMO GRADO EDUCACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA

ESTUDIANTES ENTRE 11-14 AÑOS

A.1.- EVALUACIÓN INICIAL

A.2.- MODELO T DE ASIGNATURA

A.3.- MODELOS T DE UNIDADES DE APRENDIZAJE

A.4.-EVALUACIÓN FORMATIVA (de objetivos):

- de capacidades – destrezas y
- de valores - actitudes

A) PLANIFICACIÓN LARGA.

A.1) EVALUACIÓN INICIAL.

- Identificar conceptos previos.
Lengua, lenguaje y habla
Producción de la voz
Diversidad de textos: expositivo, informativo, argumentativo.
La comunicación y sus elementos
- Clasificación de los diferentes ejes de referencia
 - + Literatura:
 - Géneros literarios: narrativo, lírico y dramático
 - La narración: el narrador, los personajes y el argumento
 - Cuentos y fábulas
 - + Ortografía:
 - Uso de b y v; g y j; c,s,z
 - Diptongo, triptongo y hiato
 - Signos de puntuación: (, ; : " ') - ¡ ¿)
 - Acentuación
 - + Semántica y comunicación:
 - Sinónimos y antónimos
 - Palabras homónimas y homófonas
 - El párrafo y el resumen
 - + Gramática:
 - Categorías gramaticales (artículo, sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio)
 - La oración y sus partes
 - Clases de oraciones
 - Sufijos y prefijos

MODELO T DE ASIGNATURA - LENGUA CASTELLANA

GRADO SÉPTIMO

CONTENIDOS CONCEPTUALES		PROCEDIMIENTOS – MÉTODOS
<p>I. NARRACIONES EXTRAORDINARIAS Lectura comprensiva de textos narrativos, expositivos, argumentativos e informativos. La escritura personal. Párrafos narrativo, expositivo y argumentativo. La novela.</p> <p>II. DESCUBRAMOS NUESTRO IDIOMA Diptongo, triptongo, hiato. Palabras homófonas. Uso de la ll, la y, h, la x y la z. Palabras terminadas en cer, cir, ancia y, encia, cial, ciar, cioso y ción. Los signos de interrogación y exclamación. Uso de la coma. Novelas de aventuras.</p> <p>III. PALABRAS EN ACCIÓN La oración simple. El verbo. El sujeto de la oración. El predicado. Los tiempos compuestos del verbo. Las preposiciones y las conjunciones. La literatura de ciencia ficción.</p> <p>IV. REALIDAD, SIGNO Y PENSAMIENTO Niveles de la lengua: barbarismos, arcaísmos, solecismos, regionalismos. Los extranjerismos. Prefijos y sufijos. La comunicación. Fotografía y pintura. La pintura. El aviso informativo. La exposición de ideas. La toma de apuntes. La entrevista. La literatura fantástica.</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de textos orales ▪ Adecuación de la propia expresión a diferentes situaciones. ▪ Producción de textos orales Uso de técnicas diversas para la comprensión de textos escritos (releer, avanzar, consultar diccionario, buscar información complementaria). • Lectura de textos en voz alta utilizando una pronunciación, un ritmo, y una entonación adecuados. Análisis y comentarios de textos escritos. Utilización de diversas fuentes escritas. Producción de textos escritos adaptados a diferentes situaciones. • Observación de regularidades sintácticas, morfológicas y en textos diversos. Identificación de normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas. Dramatización de situaciones y comprensión de las mismas. Análisis de elementos formales de la comunicación no verbal. Uso adecuado del diccionario. Intercambio de opiniones, sobre temas de interés, por medio de debates. Narración de cuentos populares. Lectura de textos con la adecuada pronunciación, entonación y ritmo. • Identificación y análisis de oraciones en función del vocabulario utilizado y su estructura interna. Lectura rápida de textos y resumen comprensivo de lo leído. • Aplicación de diferentes técnicas de estudio (resumen, esquema, subrayado, cuadro sinóptico...) Técnicas de identificación de los diversos actos del habla. Lectura expresiva de textos, identificando: entonación, pausas, énfasis. • Producción de textos orales diversos y aplicación de los mismos a situaciones concretas. Lectura autónoma de textos escritos. Elaboración de resúmenes de textos orales o escritos. Utilización de la escritura como modo de ordenación del pensamiento. Análisis de textos escritos en función de los siguientes elementos: coherencia, adecuación del registro a la situación comunicativa, corrección gramatical, presentación externa ordenada y clara, respecto a las normas ortográficas. Elaboración e invención de noticias, artículos, reportajes. • Análisis morfológico, sintáctico, sintáctico y literario de textos diversos orales y escritos.
CAPACIDADES – DESTREZAS	OBJETIVOS	VALORES – ACTITUDES
<p>Comunicativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • saber escuchar • participar en diálogos • Adecuación y organización de las propias ideas. • Manejar un vocabulario adecuado. <p>Expresión oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura comprensiva • Análisis de textos • Entonación adecuada • Interpretación de textos <p>Expresión escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de textos • Buena redacción • Manejo de la ortografía • Coherencia en las ideas 	<p>Creatividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación • Relacionar • Originalidad • Imaginación <p>Participación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar • Tolerar • Colaborar • Dialogar <p>Responsabilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza bien las tareas • Actitud crítica • Desarrollo individual • Madurez 	

**MODELO T DE ASIGNATURA LENGUA CASTELLANA
GRADO SÉPTIMO – PRIMER BIMESTRE**

CONTENIDOS CONCEPTUALES	PROCEDIMIENTOS Y MÉTODOS
NARRACIONES EXTRAORDINARIAS Lectura comprensiva de textos <ul style="list-style-type: none"> - Narrativos - Expositivos - Argumentativos - Informativos. La escritura personal. <ul style="list-style-type: none"> - El diario personal. - El cuaderno de viajes - Las memorias. Párrafos narrativo, expositivo y argumentativo. <ul style="list-style-type: none"> - Estructura de un párrafo La novela <ul style="list-style-type: none"> - Los autores y los personajes. - El género: la novela, elementos de la novela, ficción y realidad, tipos de novela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de textos narrativos, argumentativos, expositivos e informativos. • Producción de textos orales. • Uso de técnicas diversas para la comprensión de textos escritos (releer, consultar diccionario, buscar información complementaria). • Lectura de textos en voz alta utilizando una pronunciación, un ritmo y una entonación adecuados. • Análisis y comentario de mitos y leyendas. • Producción de textos escritos relacionados con los diferentes tipos de escritura personal. • Uso adecuado del diccionario. • Elaboración e invención de mitos y leyendas.
CAPACIDADES Y DESTREZAS	VALORES ACTITUDES.
Expresión oral <ul style="list-style-type: none"> - Lectura comprensiva - Análisis de textos - Entonación adecuada Expresión escrita <ul style="list-style-type: none"> - Creación de textos - Buena redacción 	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad <ul style="list-style-type: none"> - Originalidad - Imaginación • Participación <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar • Responsabilidad <ul style="list-style-type: none"> - Realiza bien las tareas

**MODELO T DE ASIGNATURA - LENGUA CASTELLANA
GRADO SÉPTIMO – SEGUNDO BIMESTRE**

CONTENIDOS CONCEPTUALES	PROCEDIMIENTOS Y MÉTODOS
DESCUBRAMOS NUESTRO IDIOMA 1. Diptongo, triptongo, hiato. 2. Palabras homófonas. 3. Uso de la ll, la y, h, la x y la z. 4. Palabras terminadas en cer, cir, ancia, encia, cial, ciar, cioso y ción . 5. Los signos de interrogación y exclamación. 6. Uso de la coma. 7. Novelas de aventuras. <ul style="list-style-type: none"> - El contexto - El movimiento - Representantes - Escribe tu propia aventuras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de textos orales. • Producción de textos escritos aplicando las normas ortográficas. • Uso de técnicas diversas para la comprensión de textos escritos (releer, consultar diccionario, buscar información complementaria). • Lectura de una novela de aventuras • Análisis de una novela de aventuras. • Producción de textos escritos adaptados a diferentes situaciones. • Uso adecuado del diccionario. • Identificación de normas sintácticas morfológicas y ortográficas básicas.
CAPACIDADES Y DESTREZAS	VALORES ACTITUDES.
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativa <ul style="list-style-type: none"> - Adecuación y organización de las propias ideas - Manejar un vocabulario adecuado. • Expresión escrita <ul style="list-style-type: none"> - Manejo de la ortografía - Coherencia en las ideas 	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad <ul style="list-style-type: none"> - Interpretación - Relacionar • Participación <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar - Dialogar • Responsabilidad <ul style="list-style-type: none"> - Realiza bien las tareas - Actitud crítica

MODELO T DE ASIGNATURA - LENGUA CASTELLANA
GRADO SÉPTIMO – TERCER BIMESTRE

CONTENIDOS CONCEPTUALES	PROCEDIMIENTOS Y MÉTODOS
<p>PALABRAS EN ACCIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> La oración simple. <ul style="list-style-type: none"> - El significado y el significante El verbo. <ul style="list-style-type: none"> - Modos del verbo - Los tiempos del verbo El sujeto de la oración. <ul style="list-style-type: none"> - El sustantivo núcleo del sujeto - Clasificación del sujeto El predicado. <ul style="list-style-type: none"> - Clases de predicado Los complementos del verbo. Las preposiciones y conjunciones. La literatura de ciencia ficción. <ul style="list-style-type: none"> - El contexto - El movimiento - Escribe un relato de ciencia ficción 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de textos orales. • Identificación y análisis de oraciones en función del vocabulario y su estructura interna. • Uso de técnicas diversas para la comprensión de textos escritos (releer, consultar diccionario, buscar información complementaria). • Lectura de textos en voz alta utilizando una pronunciación, un ritmo y una entonación adecuados. • Lectura y análisis de un relato de ciencia ficción. • Uso adecuado del diccionario. • Elaboración e invención de un relato de ciencia ficción
CAPACIDADES Y DESTREZAS	VALORES ACTITUDES.
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativa <ul style="list-style-type: none"> - Adecuación y organización de las propias ideas - Manejar un vocabulario adecuado. • Expresión oral <ul style="list-style-type: none"> - Lectura comprensiva - Análisis de textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad <ul style="list-style-type: none"> - Interpretación - Relacionar • Participación <ul style="list-style-type: none"> - Tolerar - Dialogar • Responsabilidad <ul style="list-style-type: none"> - Realiza bien las tareas - Actitud crítica

MODELO T DE ASIGNATURA - LENGUA CASTELLANA
GRADO SÉPTIMO - CUARTO BIMESTRE

CONTENIDOS CONCEPTUALES	PROCEDIMIENTOS Y MÉTODOS
REALIDAD, SIGNO Y PENSAMIENTO 1. Niveles de la lengua: - Barbarismos - Arcaísmos - Solecismos - Regionalismos. 2. Los extranjerismos. 3. Prefijos y sufijos. 4. La comunicación. - Las características de los participantes. - La situación comunicativa. 5. La exposición de ideas. - Cómo hacer una exposición oral. 6. La toma de apuntes. - Tipos de apuntes. - Claves para la toma de apuntes 7. La entrevista. - Clases de entrevistas. 8. Fotografía y pintura. 9. La pintura 10. El aviso informativo. 11. La literatura fantástica - El movimiento - Argumentos fantásticos. - Escribe relatos fantásticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de textos orales. • Producción de textos orales. • Uso de técnicas diversas para la comprensión de textos escritos (releer, consultar diccionario, buscar información complementaria). • Lectura de textos en voz alta utilizando una pronunciación, un ritmo y una entonación adecuados. • Lectura, análisis y comentario de novelas de literatura fantástica. • Producción de textos escritos adaptados a diferentes situaciones. • Uso adecuado del diccionario. • Intercambio de opiniones sobre temas de interés por medio de exposiciones de ideas y entrevistas.
CAPACIDADES Y DESTREZAS	VALORES ACTITUDES.
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativa <ul style="list-style-type: none"> - Adecuación y organización de las propias ideas - Manejar un vocabulario adecuado. • Expresión oral <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de textos - Interpretación de textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad <ul style="list-style-type: none"> - Originalidad - Imaginación • Participación <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar - Tolerar - Dialogar • Responsabilidad <ul style="list-style-type: none"> - Actitud crítica - Desarrollo individual - Madurez

EVALUACIÓN DE OBJETIVOS (formativa)
EVALUACIÓN DE CAPACIDADES -DESTREZAS

EVALUACIÓN DE OBJETIVOS X CAPACIDADES - DESTREZAS															
ESTUDIANTES															
	COMUNICATIVA	SABER ESCUCHAR	PARTICIPAR EN DIÁLOGOS	ADECUACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE IDEAS	MANEJAR VOCABULARIO ADECUADO	EXPRESIÓN ORAL	LECTURA COMPRENSIVA	ANÁLISIS DE TEXTOS	ENTONACIÓN ADECUADAS	INTERPRETACIÓN DE TEXTOS	EXPRESIÓN ESCRITA	CREACIÓN DE TEXTOS	BUENA REDACCIÓN	MANEJO DE LA ORTOGRAFÍA	COHERENCIA EN LAS IDEAS
A ₁															
A ₂															
A ₃															
A ₄															
A ₅															
A ₆															
A ₇															
A ₈															
A ₉															
A ₁₀															
A ₁₁															
A ₁₂															
A ₁₃															
A ₁₄															
A ₁₅															
A ₁₆															
A ₁₇															
A ₁₈															

EVALUACIÓN DE OBJETIVOS DE VALORES - ACTITUDES

ESTUDIANTES	CREATIVIDAD	INTERPRETACIÓN	RELACIONAR	ORIGINALIDAD	IMAGINACIÓN	PARTICIPACIÓN	ESCUCHAR	TOLERAR	COLABORAR	DIALOGAR	RESPONSABILIDAD	REALIZA BIEN LAS TAREAS	ACTITUD CRÍTICA	DESARROLLO INDIVIDUAL	MADUREZ
A ₁															
A ₂															
A ₃															
A ₄															
A ₅															
A ₆															
A ₇															
A ₈															
A ₉															
A ₁₀															
A ₁₁															
A ₁₂															
A ₁₃															
A ₁₄															
A ₁₅															
A ₁₆															
A ₁₇															
A ₁₈															
A ₁₉															
A ₂₀															
A ₂₁															
A ₂₂															
A ₂₃															

PLANIFICACIÓN CORTA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (1)

LENGUA CASTELLANA: 7º AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

NARRACIONES EXTRAORDINARIAS

OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO

- Objetivos por capacidades y valores
- Objetivos por destrezas y actitudes

CONTENIDOS SIGNIFICATIVOS

(ARQUITECTURA DEL CONOCIMIENTO)

- Marco conceptual
- Red conceptual de asignatura
- Red conceptual de unidad de aprendizaje
- Red conceptual de tema
- Mapa conceptual

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

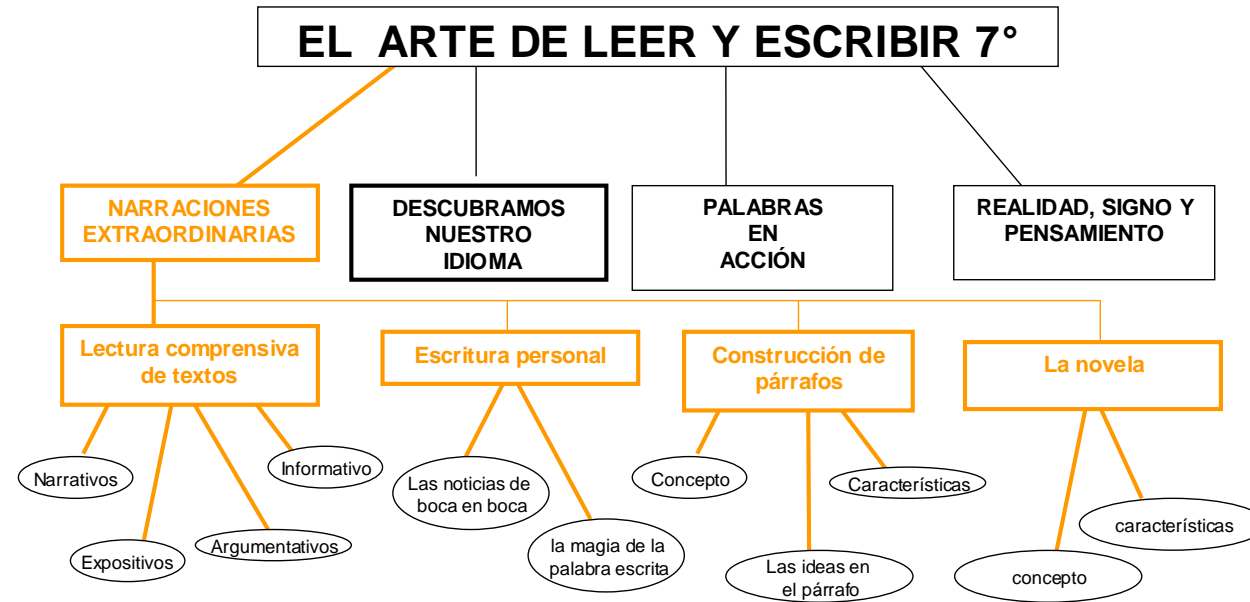
- Tarea 1
- Tarea 2

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (CAPACIDADES) (Indicadores de logro)

OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO (1)

OBJETIVOS POR CAPACIDADES - DESTREZAS
<p>Capacidad 1: Expresión oral</p> <ul style="list-style-type: none">• Lectura comprensiva• Análisis de textos• Entonación adecuada <p>Capacidad 2: Expresión escrita</p> <ul style="list-style-type: none">• Creación de textos• Buena Redacción
OBJETIVOS POR VALORES -ACTITUDES
<p>Valor 1: Creatividad</p> <ul style="list-style-type: none">• Originalidad• Imaginación <p>Valor 2: Participación</p> <ul style="list-style-type: none">• Escucha <p>Valor 3: Responsabilidad</p> <ul style="list-style-type: none">• Realiza bien las tareas

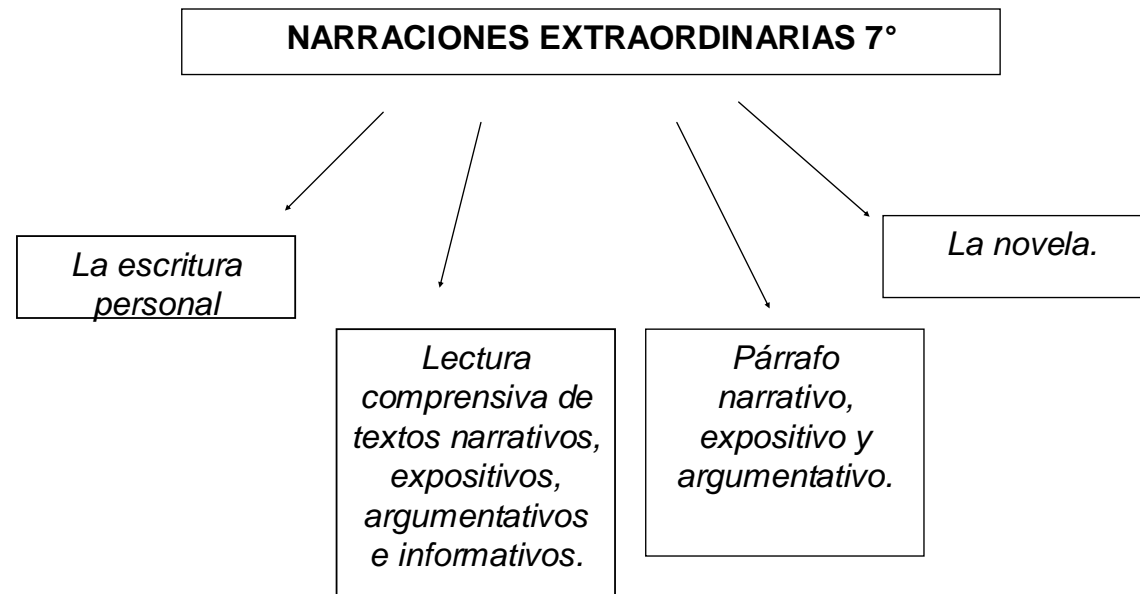
Arquitectura del conocimiento I: MARCO CONCEPTUAL (1)



Arquitectura del conocimiento II: RED CONCEPTUAL DE ASIGNATURA



Arquitectura del conocimiento III: RED CONCEPTUAL DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (1)



ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (1)

CAPACIDAD: Expresión oral		TAREA 1 CAPACIDAD: Expresión escrita	TAREA 2	VALOR: Creatividad VALOR: Responsabilidad
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES	
1. Lectura comprensiva	Lectura comprensiva de textos narrativos, expositivos, argumentativos e informativos	Analizando y socializando textos de diverso género, estableciendo las diferencias. Leyendo y contando fragmentos cortos obras literarias. Utilizando habilidades lingüísticas y no lingüísticas Creando y narrando textos Comprendiendo textos orales	Potenciando la creatividad en la recreación de las obras. Fomentando la creatividad y espontaneidad al dirigirse al grupo Demostrando originalidad y seguridad en la exposición Expresando espontáneamente opiniones sobre textos leídos. de sus argumentos	
2. Análisis de textos	La novela Características del género Elementos de la novela, ficción y realidad Tipos de novela La escritura personal: el diario personal, el cuaderno de viajes, las memorias. Construcción de párrafos narrativo, expositivo y argumentativo. Estructura de un párrafo.	Intercambiando opiniones sobre temas de interés por medio de debates. Redactando textos narrativos, siguiendo las normas. Comentando acontecimientos impactantes de la vida nacional e internacional Leyendo y analizando pequeñas obras en función de diversos géneros literarios. Interpretando ideas básicas de las obras. Reconociendo el papel protagónico de los personajes en las obras. Realizando lecturas orales de acuerdo al género y al auditorio al que se dirige	Respetando opiniones y diferentes puntos de vista y escuchando atentamente. Realizando críticas objetivas y argumentadas. Fomentando la imaginación en la escritura personal.	
3. Entonación adecuada	Lectura de textos narrativos, expositivos, argumentativos e informativos.	Leyendo textos en voz alta, utilizando pronunciación, ritmo y entonación adecuada. Realizando lecturas narrativas con sus características	Fomentando la afectividad en las narraciones. Manteniendo silencio y escuchando atentamente a sus compañeros mientras exponen sus ideas. Potenciando la creatividad en la construcción de sus propias narraciones. Potenciando la imaginación, la originalidad y la iniciativa.	

DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Creación de textos	Lectura comprensiva de textos narrativos, expositivos, argumentativos e informativos La novela Características del género Elementos de la novela, ficción y realidad Tipos de novela	Adecuación de la propia expresión a diferentes situaciones. Uso de técnicas diversas para la comprensión de textos escritos (releer, avanzar, consultar diccionario, buscar información complementaria) Producción de textos orales diversos.	Potenciando el respeto a las normas y a las personas Fomentando la creatividad y espontaneidad en los trabajos de equipo. Elaborando textos de opinión personal Redactando con coherencia y secuencia lógica Participando y aceptando correcciones
2. Buena Redacción	La escritura personal: el diario personal, el cuaderno de viajes, las memorias. Construcción de párrafos narrativo, expositivo y argumentativo. Estructura de un párrafo. Lectura de textos narrativos, expositivos, argumentativos e informativos.	Análisis de textos en función de los siguientes elementos: coherencia, adecuación del registro a la situación comunicativa, corrección gramatical, presentación externa ordenada y clara, respecto a las normas ortográficas. Invención de noticias, artículos y reportajes. Identificación y análisis de oraciones en función del vocabulario utilizado y su estructura interna. Identificación de normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas. Utilizando adecuadamente el diccionario.	Favoreciendo la expresión de las propias opiniones a la hora de argumentarlas. Desarrollando el respeto y la ayuda mutua. Potenciando la imaginación, la originalidad y la iniciativa. Potenciando la imaginación y la realización óptima de las tareas. Desarrollando la solidaridad y la ayuda mutua. Fortaleciendo el desarrollo individual y la constancia

TIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (1)

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (1)(CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

LENGUA CASTELLANA

EXPRESIÓN ORAL

- Dados diversos textos, identificar las características de los textos narrativos, expositivos, argumentativos e informativos.
- Reconociendo y ejercitándose en las diferentes formas de escritura personal.
- Fomentando la creatividad y espontaneidad al dirigirse al grupo y demostrando seguridad en la exposición.
- Realizando críticas objetivas y argumentadas.
- Fomentando la imaginación en la escritura personal.
- Expresando espontáneamente opiniones sobre textos leídos de sus argumentos

EXPRESIÓN ESCRITA

- Redactando experiencias de la vida cotidiana con buena letra y ortografía.
- Redactando párrafos con coherencia y secuencia lógica.
- Analizando acertadamente párrafos narrativos, expositivos y argumentativos.
- Componiendo párrafos narrativos, expositivos y argumentativos, según las características dadas.
- Confrontando las afirmaciones de diversos autores con los propios puntos de vista.

PLANIFICACIÓN CORTA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (2)

LENGUA CASTELLANA: 7º AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

DESCUBRAMOS NUESTRO IDIOMA

OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO

- Objetivos por capacidades y valores
- Objetivos por destrezas y actitudes

CONTENIDOS SIGNIFICATIVOS

(ARQUITECTURA DEL CONOCIMIENTO)

- Marco conceptual
- Red conceptual de asignatura
- Red conceptual de unidad de aprendizaje
- Red conceptual de tema
- Mapa conceptual

**ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE**

- Tarea 1
- Tarea 2

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

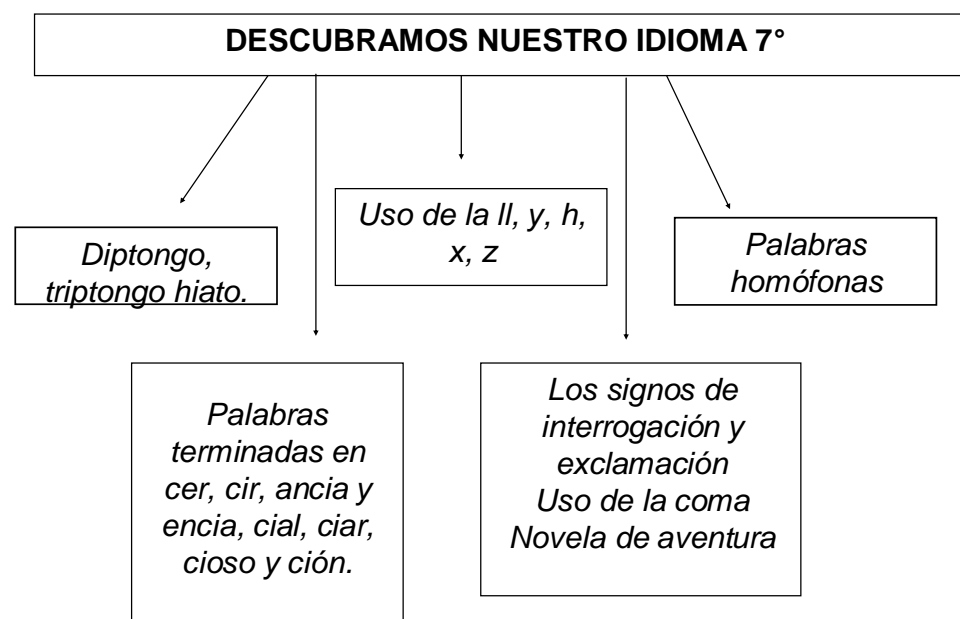
OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO (2)

OBJETIVOS POR CAPACIDADES - DESTREZAS
<p>Capacidad 1: Comunicativa</p> <ul style="list-style-type: none">• Adecuación y organización de las propias ideas• Manejo adecuado del vocabulario <p>Capacidad 2: Expresión escrita</p> <ul style="list-style-type: none">• Manejo de la ortografía• Expresión coherente de ideas
OBJETIVOS POR VALORES -ACTITUDES
<p>Valor 1: Creatividad</p> <ul style="list-style-type: none">• Interpretar• Relacionar <p>Valor 2: Participación</p> <ul style="list-style-type: none">• Colaborar• Dialogar <p>Valor 3: Responsabilidad</p> <ul style="list-style-type: none">• Realiza bien las tareas• Actitud crítica

Arquitectura del conocimiento I: MARCO CONCEPTUAL (2)



Arquitectura del conocimiento III: RED CONCEPTUAL DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (2)



ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (2)

CAPACIDAD: Comunicativa	TAREA 1		VALOR: creatividad y participación.
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Adecuación y organización de las propias ideas	La novela de aventuras: contexto, movimiento, representantes. Escritura de las propias aventuras	Comprensión de textos orales y escritos Producción de textos escritos aplicando normas ortográficas Lectura y análisis de una novela de aventuras	Fomentando el interés por expresarse y participar en los diferentes eventos organizados. Expresando espontáneamente el propio pensamiento con respeto y objetividad.
2. Manejo adecuado del vocabulario	Normas orográficas: diptongo, triptongo, hiato. Palabras homófonas Palabras terminadas en cer, cir, ancia, encia, cial, ciar, cioso, ción. Uso de la ll, y, h, x, z. Signo de interrogación y exclamación Uso de la coma	Producción de textos escritos aplicando normas ortográficas Lectura y análisis de una novela de aventuras. Uso adecuado del diccionario. Identificación de normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas.	Desarrollando la iniciativa y el interés por mejorar la expresión oral. Participando activamente en la organización de concurso ortográficos. Inventando juegos didácticos que favorezcan el manejo de un amplio vocabulario.

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (2)

CAPACIDAD: Expresión escrita	TAREA 2		VALOR: Responsabilidad y participación
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Manejo de la ortografía	Normas orográficas: diptongo, triptongo, hiato. Palabras homófonas Palabras terminadas en cer, cir, ancia, encia, cial, ciar, cioso, ción. Uso de la ll, y, h, x, z. Signo de interrogación y exclamación Uso de la coma	Producción de textos escritos aplicando normas ortográficas Lectura y análisis de una novela de aventuras. Uso adecuado del diccionario. Identificación de normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas.	Fomentar el sentido del deber Participar activamente en las actividades propuestas. Cumplir con las tareas asignadas individual y grupalmente
2. Coherencia de las ideas	La novela de aventuras: contexto, movimiento, representantes. Escritura de las propias aventuras	Comprendiendo textos orales y escritos. Leyendo lecturas de aventuras y redactando nuevas ideas Recrear los finales de las novelas leídas, desde la realidad personal y social.	Colaborar en la recreación de textos orales y escritos. Establecer diálogos con los compañeros para compartir las ideas nuevas. Cumplir con las responsabilidades asumidas.

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (2)(CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

COMUNICACIÓN

- Dado un texto escrito leerlo comprensivamente adaptándolo y organizando las propias ideas.
- En exposiciones orales propuestas, manejar un adecuado vocabulario.
- Hacer uso correcto del diccionario.
- Presentar síntesis creativas sobre las novelas de aventuras leídas.

EXPRESIÓN ESCRITA

- Redacta experiencias de la vida cotidiana con buena letra y ortografía.
- Redacta párrafos con coherencia y secuencia lógica.
- Describe un buen argumento para una novela de aventuras, teniendo en cuenta las características propias.

PLANIFICACIÓN CORTA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (3)

LENGUA CASTELLANA: 7º AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

PALABRAS EN ACCIÓN

OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO

- Objetivos por capacidades y valores
- Objetivos por destrezas y actitudes

CONTENIDOS SIGNIFICATIVOS

(ARQUITECTURA DEL CONOCIMIENTO)

- Marco conceptual
- Red conceptual de asignatura
- Red conceptual de unidad de aprendizaje
- Red conceptual de tema
- Mapa conceptual

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE

- Tarea 1
- Tarea 2

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO (3)

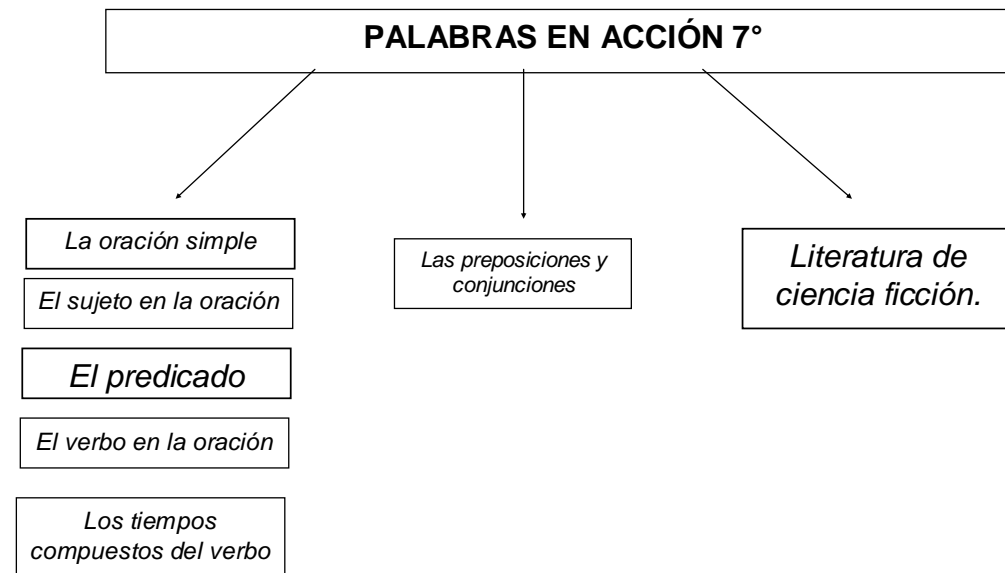
OBJETIVOS POR CAPACIDADES - DESTREZAS
Capacidad 1: Comunicativa <ul style="list-style-type: none">• Adecuación y organización de las propias ideas• Manejar un vocabulario adecuado Capacidad 2: Expresión Oral <ul style="list-style-type: none">• Lectura comprensiva• Análisis de textos

OBJETIVOS POR VALORES -ACTITUDES
Valor 1: Creatividad <ul style="list-style-type: none">• Interpretar• Relacionar Valor 2: Participación <ul style="list-style-type: none">• Tolerar• Dialogar Valor 3: Responsabilidad <ul style="list-style-type: none">• Realiza bien las tareas• Actitud crítica

Arquitectura del conocimiento I: MARCO CONCEPTUAL (3)



Arquitectura del conocimiento III: RED CONCEPTUAL DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (3)



ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (3)

CAPACIDAD: Comunicativa	TAREA 1		VALOR: Creatividad y participación
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Adecuación y organización de las propias ideas.	La oración simple El sujeto en la oración El predicado El verbo y sus complementos Las preposiciones y conjunciones La literatura de ciencia ficción	Producción de textos escritos aplicando normas gramaticales. Lectura y análisis de una novela de ciencia ficción Uso adecuado del diccionario. Identificación de normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas.	Participando activamente en las actividades propuestas. Creando juegos didácticos para fomentar la participación en el aprendizaje de los conceptos vistos. Potenciando el diálogo y la tolerancia entre compañeros
2. Manejo de un vocabulario adecuado	La oración simple El sujeto en la oración El predicado El verbo y sus complementos Las preposiciones y conjunciones La literatura de ciencia ficción	Comprendiendo textos orales y escritos. Leyendo novelas de ciencia ficción y redactando nuevas ideas Recrear los finales de las novelas leídas, desde la propia imaginación.	Colaborando en la recreación de textos orales y escritos. Establecer diálogos con los compañeros para interpretar y relacionar ideas nuevas. Desarrollando la actitud crítica en cada estudiante

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (3)

CAPACIDAD: Expresión oral	TAREA 2		VALOR: Responsabilidad y Participación
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Lectura comprensiva	La oración simple El sujeto en la oración El predicado El verbo y sus complementos Las preposiciones y conjunciones La literatura de ciencia ficción	Producción de textos escritos aplicando normas gramaticales. Lectura y análisis de una novela de ciencia ficción Uso adecuado del diccionario. Identificación de normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas.	Participando activamente en las actividades propuestas. Interpretando y relacionando las ideas. Potenciando el diálogo y la tolerancia entre compañeros Realizando muy bien las tareas
2. Análisis de textos	La oración simple El sujeto en la oración El predicado El verbo y sus complementos Las preposiciones y conjunciones La literatura de ciencia ficción	Comprendiendo textos orales y escritos. Identificando y analizando de oraciones y párrafos en función del vocabulario y su estructura interna. Leyendo novelas de ciencia ficción y redactando nuevas ideas Inventando un relato de ciencia ficción.	Desarrollando la actitud crítica en cada estudiante Cumplir con las tareas asignadas

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (3)(CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)
LENGUA CASTELLANA
COMUNICATIVA

- Sabe escuchar a las personas, reconociendo los diferentes elementos necesarios y básicos en toda comunicación humana.
- Sabe escuchar a los compañeros y es capaz de expresar acuerdos y desacuerdos.
- Expresa argumentos claros con relación al tema que se discute, teniendo en cuenta la buena pronunciación y articulación.
- Crea historias propias de ciencia ficción, ampliando el vocabulario adquirido.
- Reconoce el valor de la escritura personal y crea sus propios textos.
- Al expresarse maneja un vocabulario adecuado y amplio.

EXPRESIÓN ORAL

- Lectura de textos cortos, de géneros narrativos primero en forma individual y luego en voz alta.
- Comprensión sobre el contenido de diferentes textos presentados.
- Exponer con fluidez verbal y amplitud de léxico adecuado frente a diferentes auditorios.
- Utilizar un vocabulario preciso cuando se tiene una conversación, identificando los distintos actos del habla y su intencionalidad.

PLANIFICACIÓN CORTA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (4)

LENGUA CASTELLANA: 7 AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

REALIDAD, SIGNO Y PENSAMIENTO.

OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO

- Objetivos por capacidades y valores
- Objetivos por destrezas y actitudes

CONTENIDOS SIGNIFICATIVOS

(ARQUITECTURA DEL CONOCIMIENTO)

- Marco conceptual
- Red conceptual de asignatura
- Red conceptual de unidad de aprendizaje
- Red conceptual de tema
- Mapa conceptual

**ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE**

- Tarea 1
- Tarea 2

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

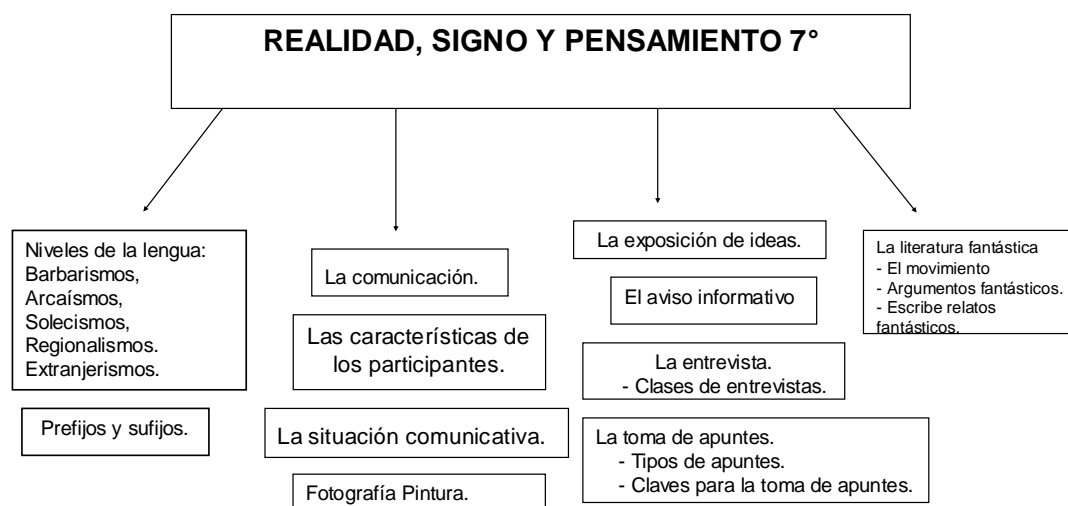
OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO (4)

OBJETIVOS POR CAPACIDADES - DESTREZAS
Capacidad 1: Comunicativa <ul style="list-style-type: none">• Adecuación y organización de las propias ideas• Manejar un vocabulario adecuado Capacidad 2: Expresión Oral <ul style="list-style-type: none">• Análisis de textos• Interpretación de textos
OBJETIVOS POR VALORES -ACTITUDES
Valor 1: Creatividad <ul style="list-style-type: none">• Originalidad• Imaginación Valor 2: Participación <ul style="list-style-type: none">• Escuchar• Tolerar• Dialogar Valor 3: Responsabilidad <ul style="list-style-type: none">• Actitud crítica• Desarrollo individual• Madurez

Arquitectura del conocimiento I: MARCO CONCEPTUAL (4)



Arquitectura del conocimiento III: RED CONCEPTUAL DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (4)



ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (4)

CAPACIDAD: Comunicativa	TAREA 1		VALOR: Creatividad y participación
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Adecuación y organización de las propias ideas	La comunicación, características, situaciones y participantes. La exposición de ideas Toma de apuntes y sus clases La entrevista, clases Fotografía y pintura El aviso informativo Literatura fantástica: movimiento, argumentos y relatos.	Comprensión de textos orales y escritos Producción de textos escritos aplicando normas ortográficas Lectura y análisis de literatura fantástica	Fomentando el interés por expresarse y participar con originalidad en los diferentes eventos organizados Expresando espontáneamente el propio pensamiento con respeto y objetividad. Dejar volar la imaginación al crear textos cortos con las características de la literatura fantástica. Escuchar Y fomentar el diálogo entre compañeros
2. Manejo adecuado del vocabulario	Niveles de la lengua Extranjerismos Prefijos y sufijos	Producción de textos escritos aplicando normas ortográficas Lectura y análisis de una obra de literatura fantástica. Uso adecuado del diccionario. Identificación de normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas.	Desarrollando la iniciativa y el interés por mejorar la expresión oral. Participando activamente en la organización de concursos. Inventando juegos didácticos que favorezcan el manejo de un amplio vocabulario.

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (4)

CAPACIDAD: Expresión oral	TAREA 2		VALOR: Responsabilidad y participación
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Análisis de textos	La comunicación, características, situaciones y participantes. La exposición de ideas Toma de apuntes y sus clases La entrevista, clases Fotografía y pintura El aviso informativo Literatura fantástica: movimiento, argumentos y relatos.	Comprendiendo textos orales y escritos. Identificando y analizando oraciones y párrafos en función del vocabulario y su estructura interna. Leyendo novelas de ciencia ficción y redactando nuevas ideas Inventando un relato fantástico	Desarrollando la actitud crítica en cada estudiante Escuchando y dialogando sobre los textos Manejando la espontaneidad sin afectar la otra persona y sin maltratar las normas lingüísticas.leídos.
2. Interpretación de textos	Niveles de la lengua Extranjerismos Prefijos y sufijos. La comunicación, características, situaciones y participantes. La exposición de ideas Toma de apuntes y sus clases La entrevista, clases Fotografía y pintura El aviso informativo Literatura fantástica: movimiento, argumentos y relatos.	Realizar lecturas cumpliendo sus exigencias. Adecuación de lenguaje – texto Hacer resúmenes y esquemas que permitan evidenciar la comprensión del texto. Realizar técnicas grupales de exposición oral de temas desarrollados y presentar por escrito los apuntes realizados.	Favoreciendo el desarrollo individual del estudiante. Expresando actitud de escucha, respeto frente a los diversas opiniones. Expresar el propio punto de vista, dispuesto a recibir críticas con madurez.

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (4)(CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

LENGUA CASTELLANA

COMUNICATIVA

- Reconoce las características básicas de la lengua coloquial y familiar y sus principales vicios en la comunicación cotidiana.
- Utiliza adecuadamente, los niveles coloquial y familiar de la lengua en la conversación cotidiana, evitando los vicios de dicción: barbarismo, arcaísmo, solecismo, regionalismo.
- Interpreta y argumenta sobre la información presentada en diversos textos.
- Identifica las variantes lingüísticas que dependen de la situación comunicativa.
- Formula tesis para demostrarlas en un texto oral o escrito.

EXPRESIÓN ORAL

- Redacta experiencias de la vida cotidiana con buena dicción y entonación.
- Selecciona adecuadamente la información.
- Reorganiza la información recibida y da cuenta del sentido global del texto leído o escuchado.
- Identifica las ideas centrales expuestas en clases, conferencias, charlas o lecturas y las expone con naturalidad.

**DISEÑO CURRICULAR DE AULA
APLICACIÓN PRÁCTICA
LENGUA CASTELLANA
OCTAVO GRADO (BÁSICA SECUNDARIA)**

A. PLANIFICACIÓN LARGA (anual)

ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA

OCTAVO GRADO EDUCACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA

ESTUDIANTES ENTRE 12-15 AÑOS

A.1.- EVALUACIÓN INICIAL

A.2.- MODELO T DE ASIGNATURA

A.3.- MODELOS T DE UNIDADES DE APRENDIZAJE

A.4.-EVALUACIÓN FORMATIVA (de objetivos):

- de capacidades – destrezas y
- de valores - actitudes

B) PLANIFICACIÓN LARGA.

A.1) EVALUACIÓN INICIAL.

- Identificar conceptos previos.
Textos narrativos, expositivos, argumentativos y expositivos.
Párrafos narrativos, expositivos y argumentativos.
- Clasificación de los diferentes ejes de referencia
 - + Literatura:
 - Géneros literarios: narrativo, lírico y dramático
 - Novelas de aventura
 - Fantástica
 - Ciencia ficción.
 - + Ortografía:
 - Uso de ll, y, h,x, z.
 - Palabras terminadas en cer, cir, ancia, encia, cial, ciar, cioso y ción.
 - Signos de interrogación y exclamación
 - Uso de la coma
 - + Semántica y comunicación:
 - Diptongo, triptongo, hiato.
 - Palabras homónimas y homófonas
 - Niveles de la lengua: barbarismos, arcaísmos, solecismos, regionalismos y extranjerismos.
 - La comunicación
 - Fotografía y pintura
 - Toma de apuntes y entrevistas.
 - + Gramática:
 - Categorías gramaticales (artículo, sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio)
 - La oración simple: Verbo, sujeto de la oración, predicado.
 - Tiempos compuestos del verbo
 - Preposiciones y conjunciones
 - Prefijos y sufijos.

**MODELO T DE ASIGNATURA - LENGUA CASTELLANA
GRADO OCTAVO**

CONTENIDOS CONCEPTUALES		PROCEDIMIENTOS – MÉTODOS
I. PENSAR, RELATAR, CREAR Texto informativo Texto expositivo Texto argumentativo *El proceso para escribir *Ordenar las ideas *Los conectores lógicos *Organizar los párrafos de un escrito *Faltas Gramaticales *La oralidad en la escritura *Tipos De textos *La crónica periodística II. PARA EXPRESARNOS MEJOR Lenguaje y lengua * Fonética y fonología *Modo subjuntivo I *Modo subjuntivo II y el modo imperativo *Los verbos irregulares *La oración simple *Clases de oraciones simples y la oración compuesta *Las palabras y su significado *Los dos puntos y las comillas *Uso de por qué, porque y porqué *Usos del paréntesis, el guión y la raya *Los puntos suspensivos *El punto seguido y el punto y coma *Uso de la G y la J *Palabras homófonas, homónimas y parónimas *Uso de la C y S III. LEYENDO RECONOCEMOS NUESTRA CULTURA Literatura aborigen *La literatura en el mundo colonial *Emancipación y romanticismo *El modernismo *Poesía colombiana (1920 - 1960) *Evolución de la novela hasta el realismo mágico *La narrativa posgarciamarquiana *Literatura de fin de milenio IV. LEYENDO Y ESCRIBIENDO, LO IMPOSIBLE SE VUELVE POSIBLE. *La argumentación *La noticia *El artículo de opinión *Señales, signos y símbolos *Los medios de comunicación *La comunicación electrónica *El debate *La mesa redonda		<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de textos orales • Adecuación de la propia expresión a diferentes situaciones. • Producción de textos orales • Uso de técnicas diversas para la comprensión de textos escritos (releer, avanzar, consultar diccionario, buscar información complementaria. • Lectura de textos en voz alta utilizando una pronunciación, un ritmo, y una entonación adecuados. • Análisis y comentarios de textos escritos. • Utilización de diversas fuentes escritas. • Producción de textos escritos adaptados a diferentes situaciones. • Observación de regularidades sintácticas, morfológicas y en textos diversos. Identificación de normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas. • Dramatización de situaciones y comprensión de las mismas. • Análisis de elementos formales de la comunicación no verbal. • Uso adecuado del diccionario. Intercambio de opiniones, sobre temas de interés, por medio de debates. • Narración de cuentos populares. • Lectura de textos con la adecuada pronunciación, entonación y ritmo. • Identificación y análisis de oraciones en función del vocabulario utilizado y su estructura interna. • Lectura rápida de textos y resumen comprensivo de lo leído. • Aplicación de diferentes técnicas de estudio (resumen, esquema, subrayado, cuadro sinóptico...) • Técnicas de identificación de los diversos actos del habla. Lectura expresiva de textos, identificando: entonación, pausas, énfasis. • Producción de textos orales diversos y aplicación de los mismos a situaciones concretas. • Lectura autónoma de textos escritos. • Elaboración de resúmenes de textos orales o escritos. Utilización de la escritura como modo de ordenación del pensamiento. • Análisis de textos escritos en función de los siguientes elementos: coherencia, adecuación del registro a la situación comunicativa, corrección gramatical, presentación externa ordenada y clara, respecto a las normas ortográficas. • Elaboración e invención de noticias, artículos, reportajes. • Análisis morfológico, sintáctico, sintáctico y literario de textos diversos orales y escritos.
CAPACIDADES – DESTREZAS	OBJETIVOS	VALORES – ACTITUDES
Comprensión <ul style="list-style-type: none"> • Argumentar • Contrastar • Sacar conclusiones • Inferir – deducir Expresión Oral y escrita <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía • Amplitud de vocabulario • Fluidez verbal • Redactar 		Creatividad <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación • Relacionar • Originalidad • Imaginación Participación <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar • Tolerar • Colaborar • Dialogar

Sentido crítico <ul style="list-style-type: none"> • Interiorización de conceptos • Pensamiento abstracto • Análisis morfológico y sintáctico • Comprensión 	Respeto <ul style="list-style-type: none"> • Igualdad • Actitud crítica • Saber escuchar • Convivencia
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**MODELO T DE ASIGNATURA - LENGUA CASTELLANA
GRADO OCTAVO - PRIMER BIMESTRE**

CONTENIDOS CONCEPTUALES	PROCEDIMIENTOS - METODOS
PENSAR, RELATAR, CREAR *Texto informativo *Texto expositivo *Texto argumentativo *El proceso para escribir *Ordenar las ideas *Los conectores lógicos *Organizar los párrafos de un escrito *Faltas Gramaticales *La oralidad en la escritura *Tipos De textos *La crónica periodística	Uso de técnicas diversas para la comprensión de textos escritos (releer avanzar, consultar diccionario, buscar información complementaria) Lectura de textos en voz alta utilizando una pronunciación, un ritmo y una entonación adecuados. Uso adecuado del diccionario Elaboración de resúmenes de textos orales y escritos. Lectura rápida de textos y resumen comprensivo de los mismos
CAPACIDADES – DESTREZAS	OBJETIVOS VALORES – ACTITUDES
Comprensión <ul style="list-style-type: none"> • Argumentar • Contrastar • Sacar conclusiones • Inferir – deducir • Expresión Oral y escrita <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía • Amplitud de vocabulario • Fluidez verbal • Redactar 	Creatividad <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación • Relacionar • Originalidad • Imaginación Participación <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar • Tolerar • Colaborar • Dialogar

MODELO T DE ASIGNATURA - LENGUA CASTELLANA
GRADO OCTAVO – SEGUNDO BIMESTRE

CONTENIDOS CONCEPTUALES	PROCEDIMIENTOS - METODOS
<p>PARA EXPRESARNOS MEJOR</p> <ul style="list-style-type: none"> *Lenguaje y lengua * Fonética y fonología *Modo subjuntivo I *Modo subjuntivo II y el modo imperativo *Los verbos irregulares *La oración simple *Clases de oraciones simples y la oración compuesta *Las palabras y su significado *Los dos puntos y las comillas *Uso de por qué, porque y porqué *Usos del paréntesis, el guión y la raya *Los puntos suspensivos *El punto seguido y el punto y coma *Uso de la G y la J *Palabras homófonas, homónimas y parónimas *Uso de la C y la S 	<p>Lectura de textos en voz alta utilizando una pronunciación, un ritmo y una entonación adecuada. Observación de regularidades sintácticas, morfológicas y en textos diversos.</p> <p>Identificación de normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas.</p> <p>Análisis de elementos formales de la comunicación no verbal.</p> <p>Uso adecuado del diccionario. Identificación y análisis de oraciones</p> <p>Producción de textos orales y escritos teniendo en cuenta reglas de ortografía.</p>
CAPACIDADES – DESTREZAS	OBJETIVOS VALORES – ACTITUDES
<p>Expresión Oral y escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía • Amplitud de vocabulario • Fluidez verbal • Redactar <p>Sentido crítico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interiorización de conceptos • Pensamiento abstracto • Análisis morfológico y sintáctico • Comprensión 	<p>Respeto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Igualdad • Actitud crítica • Saber escuchar • Convivencia <p>Participación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar • Tolerar • Colaborar • Dialogar

**MODELO T DE ASIGNATURA- LENGUA CASTELLANA
GRADO OCTAVO - TERCER BIMESTRE**

CONTENIDOS CONCEPTUALES		PROCEDIMIENTOS - METODOS	
LEYENDO RECONOCEMOS NUESTRA CULTURA		Análisis y comentarios de textos escritos.	
*Literatura aborigen *La literatura en el mundo colonial *Emancipación y romanticismo *El modernismo *Poesía colombiana (1920 - 1960) *Evolución de la novela hasta el realismo mágico *La narrativa posgarciamarquiana *Literatura de fin de milenio		Utilización de diversas fuentes escritas. Dramatización de situaciones y comprensión de las mismas. Lectura y comprensión de textos escritos. Exposición de temas de interés de acuerdo a los textos leídos.	
CAPACIDADES – DESTREZAS		OBJETIVOS	
Comprensión <ul style="list-style-type: none"> • Argumentar • Contrastar • Sacar conclusiones • Inferir – deducir Sentido crítico <ul style="list-style-type: none"> • Interiorización de conceptos • Pensamiento abstracto • Análisis morfológico y sintáctico • Comprensión 		VALORES – ACTITUDES Creatividad <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación • Relacionar • Originalidad • Imaginación Participación <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar • Tolerar • Colaborar • Dialogar 	

**MODELO T DE ASIGNATURA - LENGUA CASTELLANA
GRADO OCTAVO - CUARTO BIMESTRE**

CONTENIDOS CONCEPTUALES		PROCEDIMIENTOS - METODOS	
<p>LEYENDO Y ESCRIBIENDO, LO IMPOSIBLE SE VUELVE POSIBLE.</p> <p>*La argumentación</p> <p>*La noticia</p> <p>*El artículo de opinión</p> <p>*Señales, signos y símbolos</p> <p>*Los medios de comunicación</p> <p>*La comunicación electrónica</p> <p>*El debate</p> <p>*La mesa redonda</p>		<p>Comprensión de textos orales.</p> <p>Producción de textos orales.</p> <p>Producción de textos escritos adaptados a diferentes situaciones.</p> <p>Técnicas de identificación de los diversos actos del habla.</p> <p>Utilización de la escritura como ordenación del pensamiento.</p> <p>Elaboración e invención de noticias, artículos, reportajes.</p> <p>Intercambio de opiniones, sobre temas de interés, por medio de debates, mesas redondas.</p>	
CAPACIDADES – DESTREZAS		OBJETIVOS	
<p>Comprensión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumentar • Contrastar • Sacar conclusiones • Inferir – deducir <p>Expresión Oral y escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía • Amplitud de vocabulario • Fluidez verbal • Redactar 		<p>VALORES - ACTITUDES</p> <p>Respeto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Igualdad • Actitud crítica • Saber escuchar • Convivencia <p>Creatividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación • Relacionar • Originalidad • Imaginación 	

EVALUACIÓN DE OBJETIVOS (formativa)
EVALUACIÓN DE CAPACIDADES -DESTREZAS

A.4.1) EVALUACIÓN DE OBJETIVOS X CAPACIDADES - DESTREZAS

ESTUDIANTES															
	COMPRESIÓN	ARGUMENTAR	CONTRASTAR	SACAR CONCLUSIONES	INFERIR - DEDUCIR	EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA	ORTOGRAFÍA	AMPLITUD DE VOCABULARIO	FLUIDEZ VERBAL	REDACTAR	SENTIDO CRÍTICO	INTERIORIZACIÓN DE CONCEPTOS	PENSAMIENTO ABSTRACTO	ANÁLISIS MORFOLÓGICO Y SINTÁCTICO	COMPRESIÓN
A ₁															
A ₂															
A ₃															
A ₄															
A ₅															
A ₆															
A ₇															
A ₈															
A ₉															
A ₁₀															
A ₁₁															
A ₁₂															
A ₁₃															
A ₁₄															
A ₁₅															
A ₁₆															
A ₁₇															
A ₁₈															

A.4.b.- EVALUACIÓN DE OBJETIVOS DE VALORES - ACTITUDES

ESTUDIANTES	CREATIVIDAD	INTERPRETACIÓN	RELACIONAR	ORIGINALIDAD	IMAGINACIÓN	PARTICIPACIÓN	ESCUCHAR	TOLERAR	COLABORAR	DIALOGAR	RESPECTO	IGUALDAD	ACTITUD CRÍTICA	SABER ESCUCHAR	CONVIVENCIA
A ₁															
A ₂															
A ₃															
A ₄															
A ₅															
A ₆															
A ₇															
A ₈															
A ₉															
A ₁₀															
A ₁₁															
A ₁₂															
A ₁₃															
A ₁₄															
A ₁₅															
A ₁₆															
A ₁₇															
A ₁₈															
A ₁₉															
A ₂₀															
A ₂₁															
A ₂₂															
A ₂₃															
A ₂₄															
A ₂₅															
A ₂₆															
A ₂₇															

PLANIFICACIÓN CORTA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (1)

LENGUA CASTELLANA: 8º AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

PENSAR, RELATAR, CREAR

OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO

- Objetivos por capacidades y valores
- Objetivos por destrezas y actitudes

CONTENIDOS SIGNIFICATIVOS

(ARQUITECTURA DEL CONOCIMIENTO)

- Marco conceptual
- Red conceptual de asignatura
- Red conceptual de unidad de aprendizaje
- Red conceptual de tema
- Mapa conceptual

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

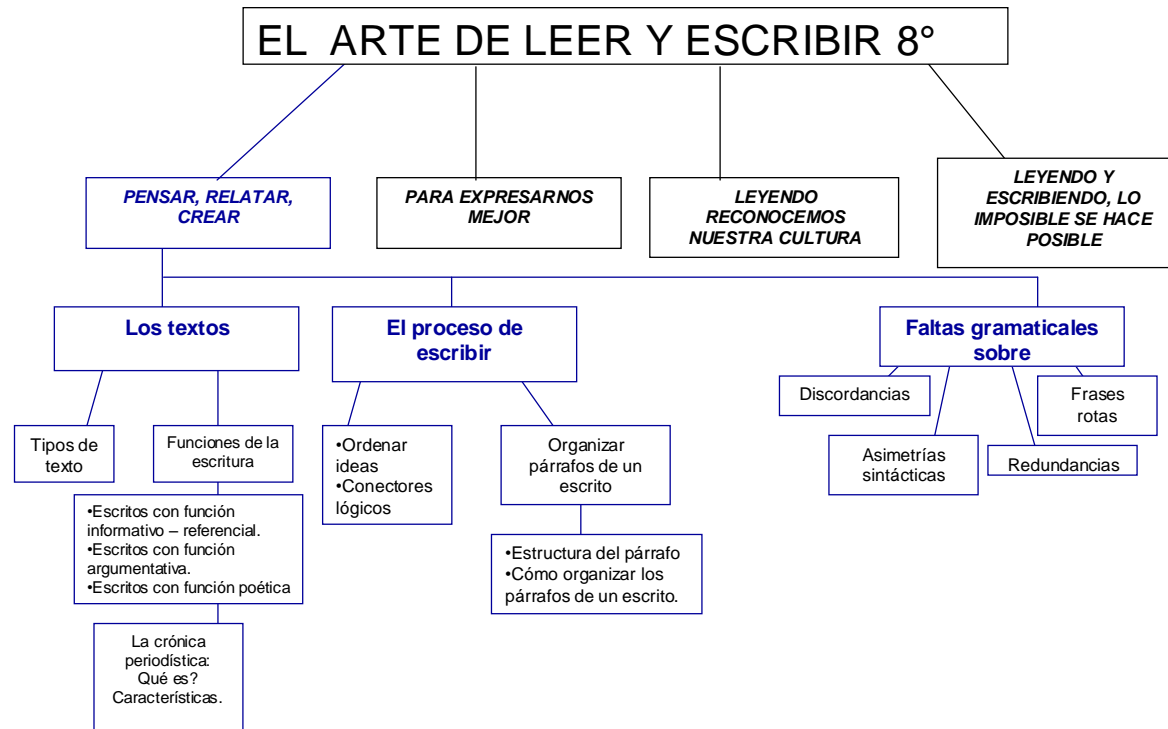
- Tarea 1
- Tarea 2

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (CAPACIDADES) (Indicadores de logro)

OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO (1)

OBJETIVOS POR CAPACIDADES - DESTREZAS
<p>Capacidad 1: Comprensión</p> <ul style="list-style-type: none">• Argumentar• Contrastar• Sacar conclusiones• Inferir - deducir <p>Capacidad 2: Expresión oral y escrita</p> <ul style="list-style-type: none">• Redactar• Ortografía• Amplitud de vocabulario• Fluidez Verbal
OBJETIVOS POR VALORES -ACTITUDES
<p>Valor 1: Creatividad</p> <ul style="list-style-type: none">• Interpretación• Relacionar• Originalidad• Imaginación• <p>Valor 2: Participación</p> <ul style="list-style-type: none">• Escuchar• Tolerar• Colaborar• Dialogar

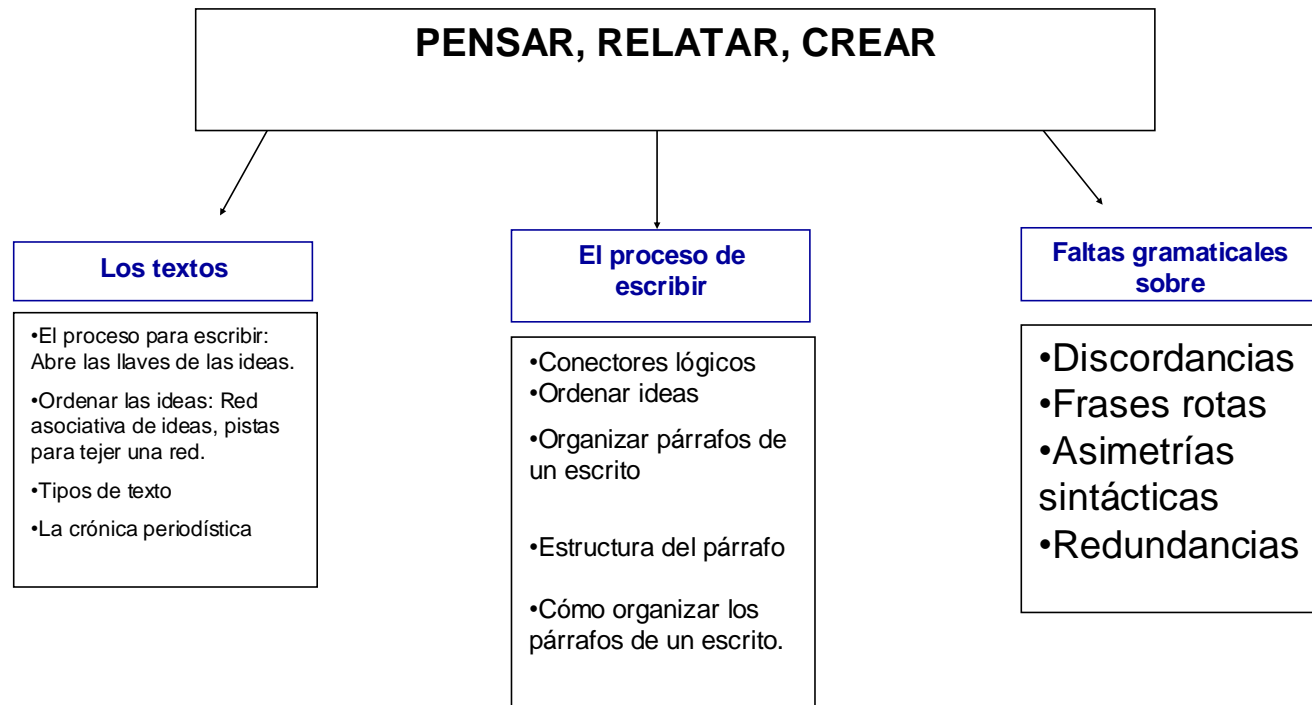
Arquitectura del conocimiento I: MARCO CONCEPTUAL (1)



Arquitectura del conocimiento II: RED CONCEPTUAL DE ASIGNATURA



Arquitectura del conocimiento III: RED CONCEPTUAL DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (1)



ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (1)

CAPACIDAD: Comprensión	TAREA 1		VALOR: Creatividad
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Argumentar	Textos informativo, expositivo, argumentativo. Tipos de texto El proceso para escribir Ordenar ideas Los conectores lógicos Organizar párrafos de un escrito Faltas gramaticales La oralidad en la escritura La crónica periodística	Analizando y socializando textos de diverso género, estableciendo las diferencias. Leyendo y contando fragmentos cortos de crónicas. Utilizando habilidades lingüísticas y no lingüísticas Creando y narrando textos	Demostrando seguridad en la exposición de sus argumentos
2. Contrastar	Textos informativo, expositivo, argumentativo. Tipos de texto El proceso para escribir Ordenar ideas Los conectores lógicos Organizar párrafos de un escrito La crónica periodística	Leyendo textos en voz alta, utilizando pronunciación, ritmo y entonación adecuada. Intercambiando opiniones sobre temas de interés por medio de debates. Redactando textos narrativos, siguiendo las normas. Comentando acontecimientos impactantes de la vida nacional e internacional	Expresando espontáneamente opiniones sobre textos leídos. Manifestando los sentimientos
3. Sacar conclusiones	Textos informativo, expositivo, argumentativo. Tipos de texto Ordenar ideas Los conectores lógicos Organizar párrafos de un escrito La oralidad en la escritura La crónica periodística	Leyendo y analizando pequeñas obras en función de diversos géneros literarios. Comprendiendo textos orales Realizando lecturas narrativas con sus características. Narrando crónicas de invención propia.	Fomentando la afectividad en las narraciones. Potenciando la creatividad en la construcción de diversas narraciones. Potenciando la expresión de las propias opiniones a la hora de argumentarlas
4. Inferir - Deducir	Textos informativo, expositivo, argumentativo. Tipos de texto El proceso para escribir Ordenar ideas Los conectores lógicos Organizar párrafos de un escrito Faltas gramaticales La oralidad en la escritura La crónica periodística	Interpretando ideas básicas de las crónicas leídas. Realizando lecturas orales de acuerdo al género y al auditorio al que se dirige.	. Potenciando la imaginación, la originalidad y la iniciativa.

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (1)

CAPACIDAD: Expresión oral y escrita	TAREA 2		VALOR: Participación
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Ortografía	Los conectores lógicos Organizar párrafos de un escrito Faltas gramaticales La oralidad en la escritura La crónica periodística	Utilizando juegos didácticos para la aplicación de normas ortográficas. Utilizando adecuadamente el diccionario. Observando e identificando regularidades sintácticas, morfológicas, ortográficas en textos diversos.	Desarrollando la solidaridad y la ayuda mutua. Fortaleciendo el desarrollo individual y la constancia
2. Amplitud de vocabulario	Textos informativo, expositivo, argumentativo. Tipos de texto El proceso para escribir Ordenar ideas Los conectores lógicos Organizar párrafos de un escrito La crónica periodística	Analizando y creando textos con aplicación de normas ortografías y signos de puntuación. Elaboración e invención de noticias, artículos y reportajes.	Colaborando en la elaboración de textos de opinión personal. Redactando con coherencia y secuencia lógica Siendo tolerante y aceptando correcciones.
3. Fluidez verbal	Textos informativo, expositivo, argumentativo. Tipos de texto Ordenar ideas Los conectores lógicos Organizar párrafos de un escrito Faltas gramaticales La oralidad en la escritura La crónica periodística	Leyendo y analizando obras literarias en función de diversos géneros literarios. Comprendiendo textos escritos Narrando historias y leyendo en voz alta. Lectura autónoma de textos escritos	Potenciando la creatividad en la construcción de poesías y diversas narraciones.
4. Redactar	Textos informativo, expositivo, argumentativo. Tipos de texto El proceso para escribir Ordenar ideas Los conectores lógicos Organizar párrafos de un escrito Faltas gramaticales La oralidad en la escritura La crónica periodística	Redactando textos narrativos teniendo en cuenta los elementos característicos. Intercambiado y analizando textos escritos por los compañeros.	Favoreciendo la expresión de las propias opiniones a la hora de argumentarlas. Potenciando la escucha y el diálogo.

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (1) (CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

LENGUA CASTELLANA

COMPRENSIÓN

- Componer textos escritos con función expresiva, argumentativa, poética e informativa.
- Proponer cambios y ampliar las ideas de un texto dado.
- Construir un párrafo a partir de las propias ideas, asociado con otras ideas.
- Construir una red asociativa de ideas con base en un tema dado, usando debidamente los conectores lógicos.

EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

- Redactar experiencias de la vida cotidiana con buena letra y ortografía.
- Identificar y corregir faltas gramaticales (discordancias, frases rotas, asimetrías sintácticas, redundancias) en textos dados.
- Redactar párrafos con coherencia y secuencia lógica.
- Identificar las características de la crónica periodística en un modelo dado.

PLANIFICACIÓN CORTA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (2)

LENGUA CASTELLANA: 8º AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

PARA EXPRESARNOS MEJOR

OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO

- Objetivos por capacidades y valores
- Objetivos por destrezas y actitudes

CONTENIDOS SIGNIFICATIVOS

(ARQUITECTURA DEL CONOCIMIENTO)

- Marco conceptual
- Red conceptual de asignatura
- Red conceptual de unidad de aprendizaje
- Red conceptual de tema
- Mapa conceptual

**ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE**

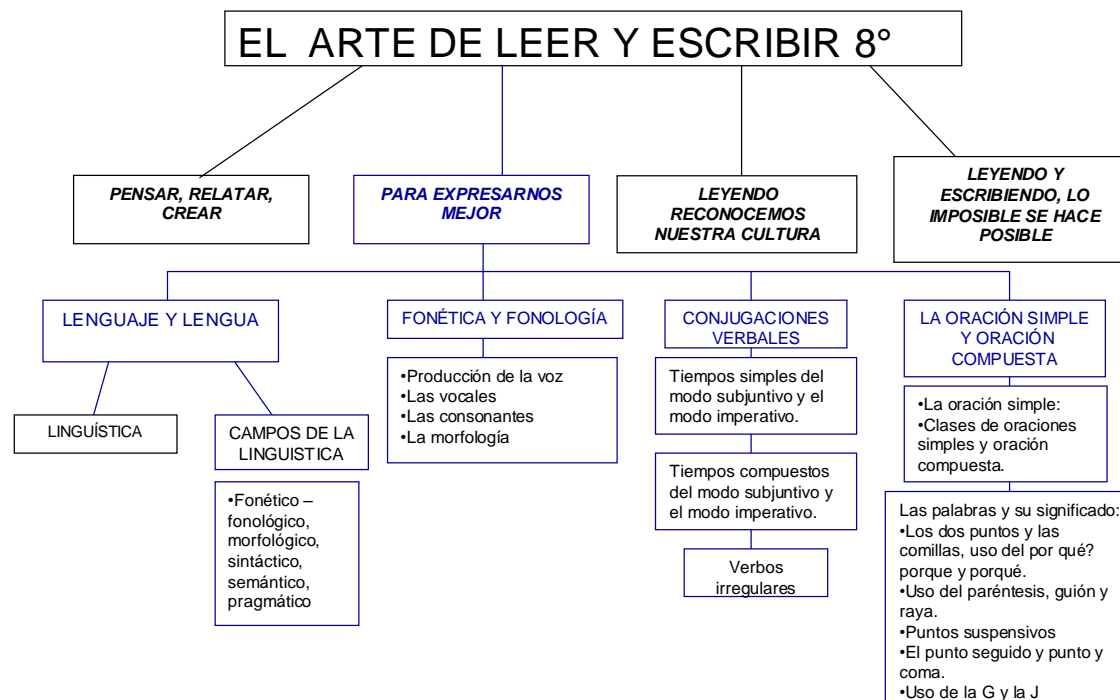
- Tarea 1
- Tarea 2

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

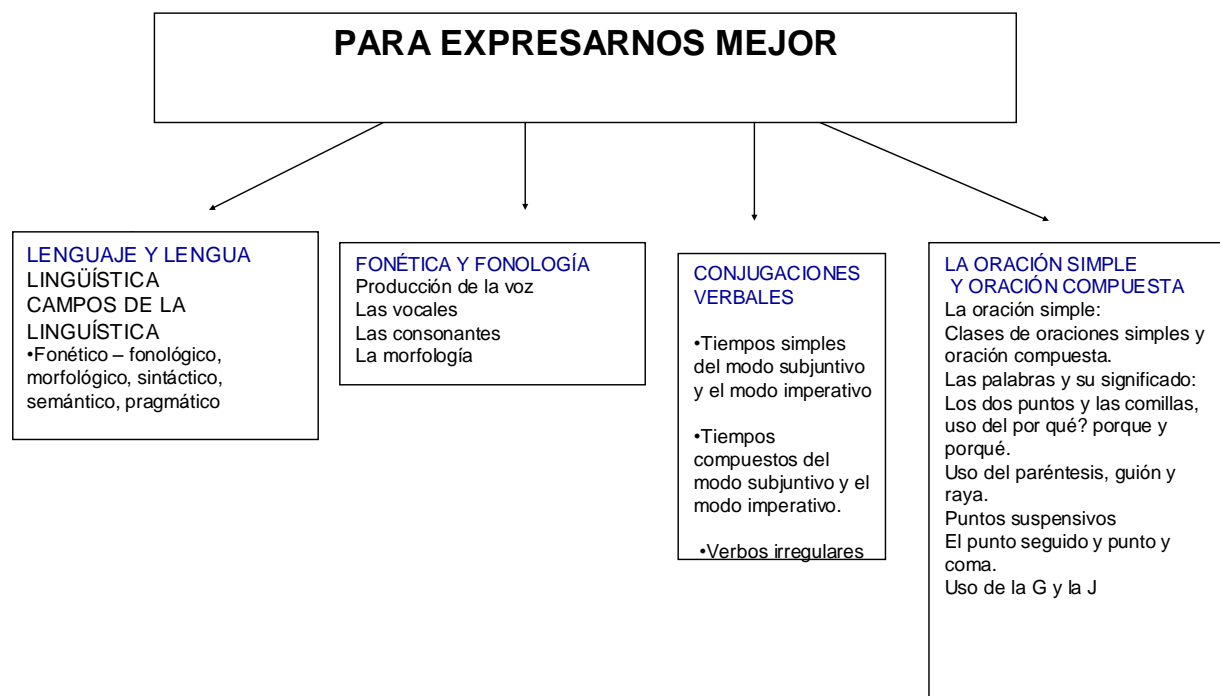
OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO (2)

OBJETIVOS POR CAPACIDADES - DESTREZAS
<p>Capacidad 1: Expresión oral y escrita</p> <ul style="list-style-type: none">• Ortografía• Amplitud de vocabulario• Fluidez Verbal• Redactar <p>Capacidad 2: Sentido crítico</p> <ul style="list-style-type: none">• Interiorización de conceptos• Pensamiento abstracto• Análisis morfológico y sintáctico• Comprensión
OBJETIVOS POR VALORES -ACTITUDES
<p>Valor 1: Respeto</p> <ul style="list-style-type: none">• Igualdad• Actitud crítica• Saber escuchar• Convivencia <p>Valor 2: Participación</p> <ul style="list-style-type: none">• Escuchar• Tolerar• Colaborar• Dialogar

Arquitectura del conocimiento I: MARCO CONCEPTUAL (2)



Arquitectura del conocimiento III: RED CONCEPTUAL DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (2)



ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (2)

CAPACIDAD: Expresión oral y escrita	TAREA 1		VALOR: Respeto
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Ortografía	Los dos puntos y las comillas y otro signos de puntuación... Uso de la G, J, C, S.	Utilizando juegos didácticos para la aplicación de normas ortográficas. Utilizando adecuadamente el diccionario. Observando e identificando regularidades sintácticas, morfológicas, ortográficas en textos diversos. Analizando y creando textos con aplicación de normas ortografías y signos de puntuación.	Desarrollando la solidaridad y la ayuda mutua. Fortaleciendo el desarrollo individual y la constancia
2. Amplitud de vocabulario	Uso del porque, por qué y porqué. Palabras homófonas, homónimas y parónimas Modo subjuntivo y modo imperativo del verbo. Los verbos irregulares	Leyendo y analizando obras literarias en función de diversos géneros literarios. Comprendiendo textos escritos Narrando textos diversos Analizando las funciones de las oraciones y las intencionalidades de las palabras y Exponiendo en clase	Favoreciendo la expresión de las propias opiniones a la hora de argumentarlas. Potenciando el respeto y el saber escuchar.
3. Fluidez verbal	Lengua y lenguaje Fonética y fonología	Leyendo textos escritos comprensivamente: Analizar el tipo de oración. Lectura de textos en voz alta utilizando una pronunciación, ritmo y entonación adecuados.	Desarrollando el respeto y la ayuda mutua.
4. Redactar	Las palabras y su significado La oración simple y la oración compuesta. Clases.	Leyendo textos escritos comprensivamente: Analizar el tipo de oración. Lectura de textos en voz alta utilizando una pronunciación, ritmo y entonación adecuados.	Potenciando el esfuerzo, la puntualidad y la convivencia

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (2)

CAPACIDAD: Sentido crítico	TAREA 2		VALOR: Participación
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Interioridad de conceptos	Lengua y lenguaje Fonética y fonología Las palabras y su significado La oración simple y la oración compuesta. Clases. Palabras homófonas, homónimas y parónimas Modo subjuntivo y modo imperativo del verbo. Los verbos irregulares	Utilizando juegos didácticos para la aplicación de normas ortográficas. Utilizando adecuadamente el diccionario. Observando e identificando regularidades sintácticas, morfológicas, ortográficas en textos diversos. Analizando y creando textos con aplicación de normas ortografías y signos de puntuación.	Desarrollando la solidaridad y la ayuda mutua. Fortaleciendo el desarrollo individual y la constancia Colaborando en las actividades organizadas
2. Pensamiento abstracto	Uso del porque, por qué y porqué. Los dos puntos y las comillas y otro signos de puntuación... Uso de la G, J, C, S.	Leyendo y analizando obras literarias en función de diversos géneros literarios. Comprendiendo textos escritos Narrando textos diversos Analizando las funciones de las oraciones y las intencionalidades de las palabras y Exponiendo en clase	Favoreciendo la expresión de las propias opiniones a la hora de argumentarlas. Potenciando el diálogo y el saber escuchar.
3. Análisis morfológico y sintáctico	Las palabras y su significado La oración simple y la oración compuesta. Clases.	Leyendo textos escritos comprensivamente. Analizar el tipo de oración. Lectura de textos en voz alta utilizando una pronunciación, ritmo y entonación adecuados.	Escuchando y tolerando las diferencias.
4. Comprensión	Lengua y lenguaje Fonética y fonología Las palabras y su significado La oración simple y la oración compuesta. Clases.	Leyendo textos escritos comprensivamente: Analizar el tipo de oración. Lectura de textos en voz alta utilizando una pronunciación, ritmo y entonación adecuados.	Potenciando el esfuerzo y la puntualidad.

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (2) (CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

- Reconoce la diferencia entre lenguaje, lengua y habla.
- Identifica los campos del estudio lingüístico y sus unidades de análisis.
- Reconoce como se producen los sonidos vocálicos y los sonidos consonánticos.
- Utiliza de manera adecuada las formas verbales anteriores en la elaboración de textos.
- Distingue el propósito de un escrito.
- Utiliza de manera adecuada, los conceptos aprendidos en la producción de textos orales y escritos.

SENTIDO CRÍTICO

- Reconoce los morfemas y crea palabras con nuevos significados.
- Identifica y reconoce las formas compuestas del modo subjuntivo y del modo imperativo.
- Construye y elabora adecuadamente oraciones simples en la elaboración de textos.
- Identifica campos semánticos en un texto.
- Construye grafittis y trabalenguas, utilizando palabras homófonas, homónimas y parónimas.

PLANIFICACIÓN CORTA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (3)

LENGUA CASTELLANA: 8º AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

LEYENDO, RECONOCEMOS NUESTRA CULTURA

OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO

- Objetivos por capacidades y valores
- Objetivos por destrezas y actitudes

CONTENIDOS SIGNIFICATIVOS

(ARQUITECTURA DEL CONOCIMIENTO)

- Marco conceptual
- Red conceptual de asignatura
- Red conceptual de unidad de aprendizaje
- Red conceptual de tema
- Mapa conceptual

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE

- Tarea 1
- Tarea 2

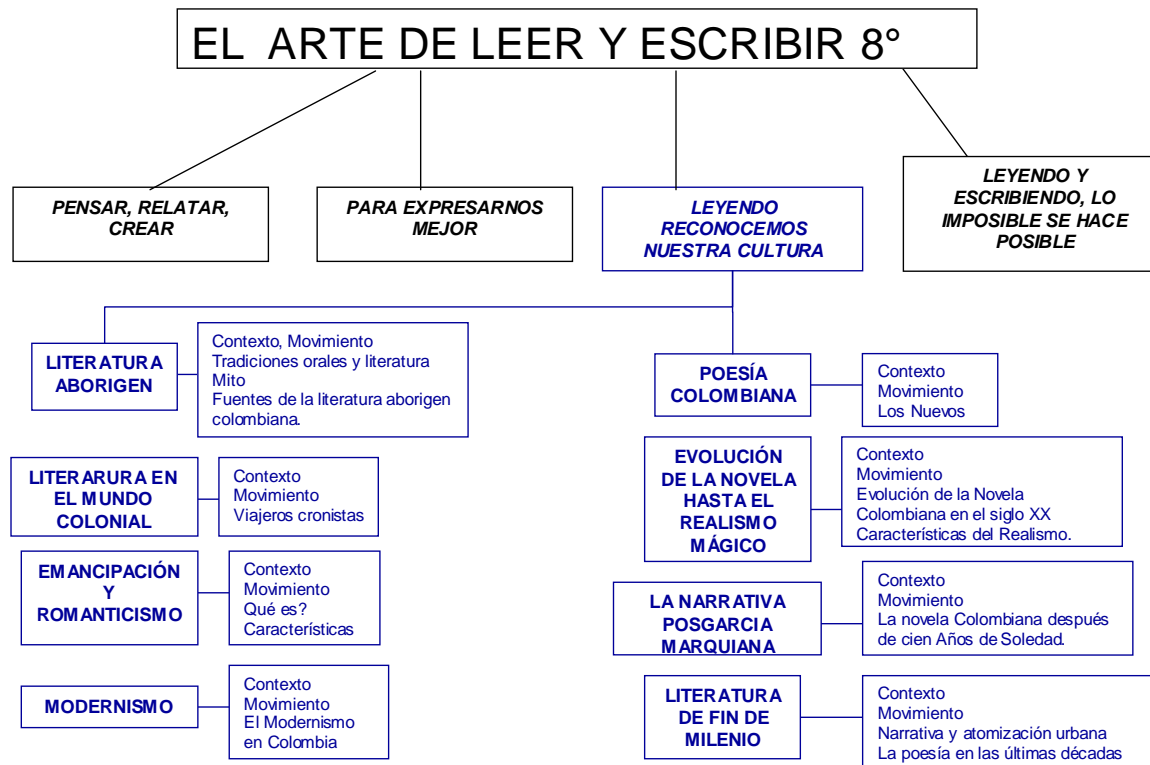
EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO (3)

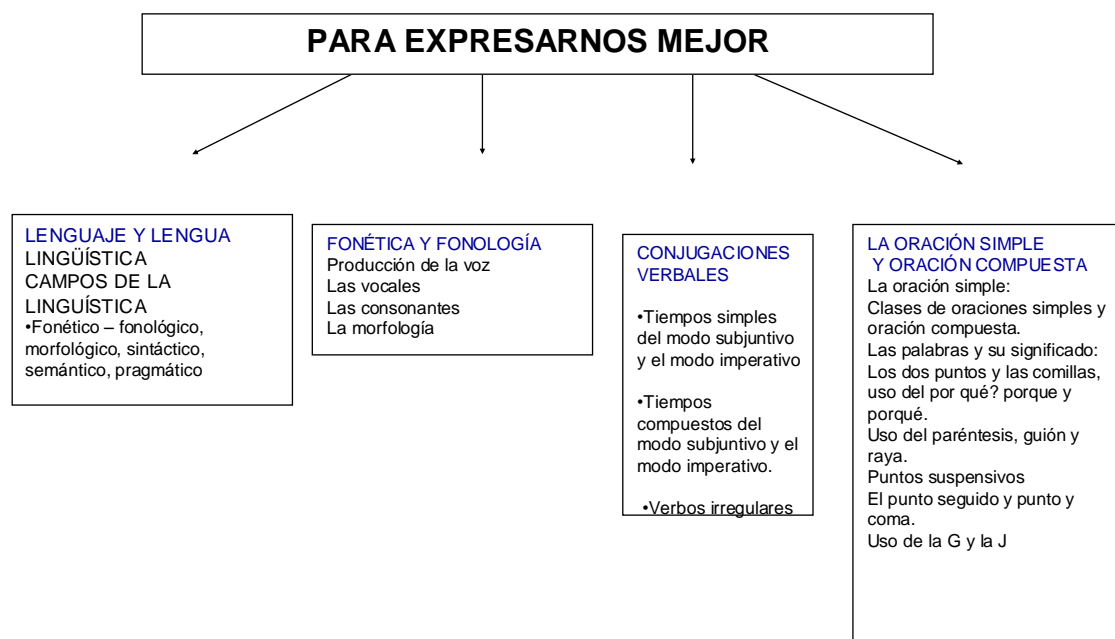
OBJETIVOS POR CAPACIDADES - DESTREZAS
Capacidad 1: Comprensión <ul style="list-style-type: none">• Argumentar• Contrastar• Sacar conclusiones• Inferir - deducir Capacidad 2: Sentido crítico <ul style="list-style-type: none">• Interiorización de conceptos• Pensamiento abstracto• Análisis morfológico y sintáctico• Comprensión

OBJETIVOS POR VALORES -ACTITUDES
Valor 1: Creatividad <ul style="list-style-type: none">• Interpretación• Relacionar• Originalidad• Imaginación Valor 2: Participación <ul style="list-style-type: none">• Escuchar• Tolerar• Colaborar• Dialogar

Arquitectura del conocimiento I: MARCO CONCEPTUAL (3)



Arquitectura del conocimiento III: RED CONCEPTUAL DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (3)



ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (3)

CAPACIDAD: Comprensión	COMPETENCIA: Sentido crítico	TAREA 2	VALOR: Creatividad	VALOR: Participación
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES	
1. Argumentar	Literatura aborigen Emancipación y romanticismo El modernismo Poesía colombiana (1920-1960) Evolución de la novela hasta el realismo mágico La narrativa posgarcíamarquiana Literatura de fin de milenio	Comprensión de textos orales Uso de técnicas diversas para la comprensión de textos escritos (releer, avanzar, consultar diccionario, buscar información complementaria. Lectura rápida de textos y resumen comprensivo de lo leído	Demostrando seguridad en la exposición de sus argumentos	
2. Contrastar	Literatura aborigen Emancipación y romanticismo El modernismo Poesía colombiana (1920-1960) Evolución de la novela hasta el realismo mágico La narrativa posgarcíamarquiana Literatura de fin de milenio	Análisis y comentario de textos escritos. Aplicación de diferentes técnicas de estudio (resumen, subrayado, esquema, mapa)	Expresando espontáneamente opiniones sobre textos leídos. Manifestando los sentimientos	
3. Sacar conclusiones	Literatura aborigen Emancipación y romanticismo El modernismo Poesía colombiana (1920-1960) Evolución de la novela hasta el realismo mágico La narrativa posgarcíamarquiana Literatura de fin de milenio	Utilización de diversas fuentes escritas. Lectura rápida de textos y resumen comprensivo de lo leído	Fomentando la afectividad en las narraciones. Potenciando la creatividad en la construcción de diversas narraciones. Potenciando la expresión de las propias opiniones a la hora de argumentarlas	
4. Inferir - Deducir	Literatura aborigen Emancipación y romanticismo El modernismo Poesía colombiana (1920-1960) Evolución de la novela hasta el realismo mágico La narrativa posgarcíamarquiana Literatura de fin de milenio	Producción de textos escritos adaptados a diferentes situaciones. Utilización de la escritura como modo de ordenación de la escritura	Potenciando la imaginación, la originalidad y la iniciativa.	

DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Interiorización de conceptos	Literatura aborigen Emancipación y romanticismo El modernismo Poesía colombiana (1920-1960) Evolución de la novela hasta el realismo mágico La narrativa posgarcíamarquiana Literatura de fin de milenio	Utilización de la escritura como modo de ordenación de la escritura Análisis y comentario de textos escritos. Aplicación de diferentes técnicas de estudio (resumen, subrayado, esquema, mapa) Producción de textos escritos adaptados a diferentes situaciones.	Desarrollando la solidaridad y la ayuda mutua. Fortaleciendo el desarrollo individual y la constancia Colaborando en las actividades organizadas
2. Pensamiento abstracto	Literatura aborigen Emancipación y romanticismo El modernismo Poesía colombiana (1920-1960) Evolución de la novela hasta el realismo mágico La narrativa posgarcíamarquiana Literatura de fin de milenio	Aplicación de diferentes técnicas de estudio (resumen, subrayado, esquema, mapa) Producción de textos escritos adaptados a diferentes situaciones.	Favoreciendo la expresión de las propias opiniones a la hora de argumentarlas. Potenciando el diálogo y el saber escuchar.
3. Análisis morfológico y sintáctico	Literatura aborigen Emancipación y romanticismo El modernismo Poesía colombiana (1920-1960) Evolución de la novela hasta el realismo mágico La narrativa posgarcíamarquiana Literatura de fin de milenio	Utilización de diversas fuentes escritas. Lectura rápida de textos y resumen comprensivo de lo leído Observación de regularidades sintácticas, morfológicas y ortográficas en los textos leídos y socializados.	Escuchando y tolerando las diferencias.
4. Comprensión	Literatura aborigen Emancipación y romanticismo El modernismo Poesía colombiana (1920-1960) Evolución de la novela hasta el realismo mágico La narrativa posgarcíamarquiana Literatura de fin de milenio	Comprensión de textos orales Uso de técnicas diversas para la comprensión de textos escritos (releer, avanzar, consultar diccionario, buscar información complementaria). Lectura rápida de textos y resumen comprensivo de lo leído	Potenciando el esfuerzo y la puntualidad.

TIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (3)

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (3)(CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

LENGUA CASTELLANA

COMPRENSIÓN

- Reconoce e identifica las principales fuentes de las tradiciones aborígenes de Colombia.
- Reconoce las crónicas como fuentes de identidad y memoria.
- Reconoce los rasgos principales del romanticismo con fenómeno histórico y cultural.
- Establece relaciones entre el público, el contexto cultural y la novela colombiana de los años sesenta y ochenta.

SENTIDO CRÍTICO

- Señala los rasgos generales del modernismo en Colombia.
- Identifica las principales características de la poesía escrita en Colombia en el contexto de la violencia.
- Identifica la importancia de la obra de Gabriel García Márquez, su valor artístico y cultural.
- Establece la importancia del realismo mágico como forma expresiva de la identidad cultural.

PLANIFICACIÓN CORTA DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (4)

LENGUA CASTELLANA: 8º AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

LEYENDO Y ESCRIBIENDO, LO IMPOSIBLE SE HACE POSIBLE

OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO

- Objetivos por capacidades y valores
- Objetivos por destrezas y actitudes

CONTENIDOS SIGNIFICATIVOS

(ARQUITECTURA DEL CONOCIMIENTO)

- Marco conceptual
- Red conceptual de asignatura
- Red conceptual de unidad de aprendizaje
- Red conceptual de tema
- Mapa conceptual

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE

- Tarea 1
- Tarea 2

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

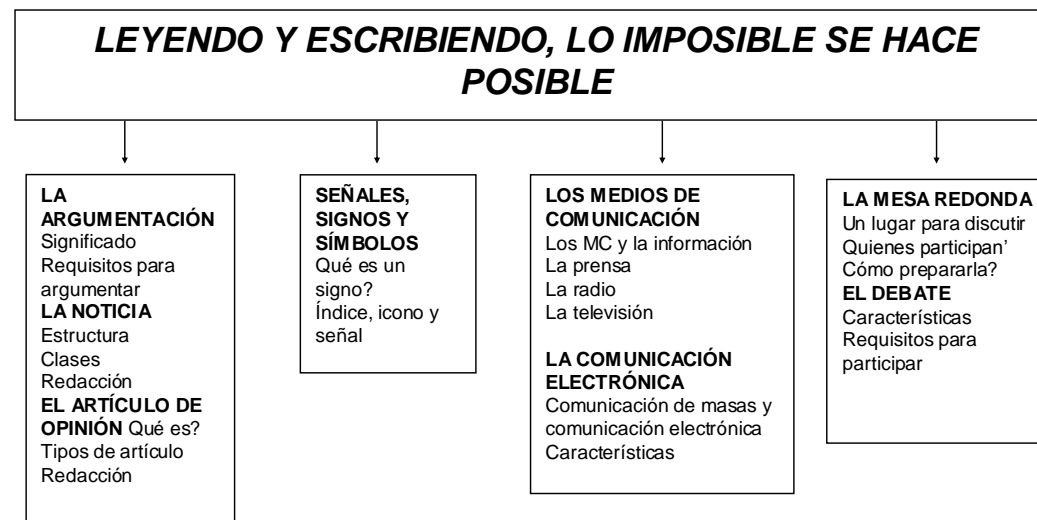
OBJETIVOS – EXPECTATIVAS DE LOGRO (4)

OBJETIVOS POR CAPACIDADES - DESTREZAS
Capacidad 1: Comprensión <ul style="list-style-type: none">• Argumentar• Contrastar• Sacar conclusiones• Inferir - deducir Capacidad 2: Expresión oral y escrita <ul style="list-style-type: none">• Redactar• Ortografía• Amplitud de vocabulario• Fluidez Verbal
OBJETIVOS POR VALORES -ACTITUDES
Valor 1: Respeto <ul style="list-style-type: none">• Igualdad• Actitud crítica• Saber escuchar• Convivencia Valor 2: Creatividad <ul style="list-style-type: none">• Interpretación• Relacionar• Originalidad• Imaginación

Arquitectura del conocimiento I: MARCO CONCEPTUAL (4)



Arquitectura del conocimiento III: RED CONCEPTUAL DE UNIDAD DE APRENDIZAJE (4)



ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (4)

CAPACIDAD: Comprensión	TAREA 1		VALOR: Respeto
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Argumentar	La argumentación La noticia El artículo de opinión Señales, signos y símbolos El debate La mesa redonda.	Comprensión de textos orales Narración de noticias nacionales e internacionales Utilización de todas las técnicas grupales que favorecen la expresión de lo comprendido.	Desarrollando la solidaridad y la ayuda mutua. Fortaleciendo el desarrollo individual y la constancia
2. Contrastar	La argumentación La noticia El artículo de opinión Señales, signos y símbolos Los medios de comunicación La comunicación electrónica El debate La mesa redonda.	Intercambio de opiniones, sobre temas de interés, por medio de debates y mesas redondas.	Favoreciendo la expresión de las propias opiniones a la hora de argumentarlas. Potenciando el respeto y el saber escuchar.
3. Sacar conclusiones	La argumentación La noticia El artículo de opinión Señales, signos y símbolos Los medios de comunicación La comunicación electrónica El debate La mesa redonda.	Producción de textos orales y escritos Narrar la importancia de los medios de comunicación. Elaboración de resúmenes de textos orales y escritos.	Desarrollando el respeto y la ayuda mutua.
4. Inferir - Deducir	La argumentación La noticia El artículo de opinión Señales, signos y símbolos Los medios de comunicación La comunicación electrónica El debate La mesa redonda.	Análisis de textos escritos en función de los siguientes elementos: Coherencia, buena redacción, buena ortografía.	Potenciando el esfuerzo, la puntualidad y la convivencia

ACTIVIDADES COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (4)

CAPACIDAD: Expresión oral y escrita	TAREA 2		VALOR: Creatividad
DESTREZAS	CONTENIDOS	MÉTODOS	ACTITUDES
1. Ortografía	La noticia El artículo de opinión Señales, signos y símbolos Los medios de comunicación La comunicación electrónica	Comprensión de textos orales Narración de noticias nacionales e internacionales Utilización de todas las técnicas grupales que favorecen la expresión de lo comprendido. Análisis de textos escritos en función de los siguientes elementos: Coherencia, buena redacción, buena ortografía	Demostrando seguridad en la exposición de sus argumentos Potenciando la expresión de las propias opiniones a la hora de argumentarlas
2. Amplitud de vocabulario	La argumentación La noticia El artículo de opinión Señales, signos y símbolos El debate La mesa redonda.	Intercambio de opiniones, sobre temas de interés, por medio de debates y mesas redondas.	Expresando espontáneamente opiniones sobre textos leídos. Manifestando los sentimientos
3. Fluidez verbal	Los medios de comunicación La comunicación electrónica El debate La mesa redonda.	Producción de textos orales y escritos Narrar la importancia de los medios de comunicación. Elaboración de resúmenes de textos orales y escritos.	Fomentando la afectividad en las narraciones. Desarrollando la actitud crítica del individuo
4. Redactar	La argumentación La noticia El artículo de opinión Señales, signos y símbolos El debate La mesa redonda.	Análisis de textos escritos en función de los siguientes elementos: Coherencia, buena redacción, buena ortografía.	Potenciando la imaginación, la originalidad y la iniciativa. Potenciando la creatividad en la construcción de diversas narraciones.

EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (4) (CAPACIDADES)
(Indicadores de logro)

LENGUA CASTELLANA

COMPRENSIÓN

- Emplea los requisitos propios de la argumentación, al expresarse de forma oral y escrita.
- Reconoce a los demás interlocutores válidos y contrasta los argumentos que ellos presentan con los propios.
- Expresa sus propios puntos de vista y presenta conclusiones con argumentos y razones.
- Desarrolla habilidades para presentar las ideas y discutir puntos de vista diversos con argumentos.

EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

- Redacta noticias breves, claras y objetivas con buena grafía y ortografía.
- Escribe artículos de opinión de manera clara y precisa con amplitud de vocabulario y los expone con fluidez verbal.
- Identifica las diferencias de información en prensa, radio y televisión.
- Adopta una actitud crítica frente a la información que circula en los medios.